

Brezinka, Wolfgang

Überlieferung und Kritik der Pädagogik. Beiträge von Wolfgang Brezinka aus Österreich und Deutschland in zehn Sprachen. Katalog zur Ausstellung

Berlin : Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung 2003, 44 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brezinka, Wolfgang: Überlieferung und Kritik der Pädagogik. Beiträge von Wolfgang Brezinka aus Österreich und Deutschland in zehn Sprachen. Katalog zur Ausstellung. Berlin : Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung 2003, 44 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-40763 - DOI: 10.25656/01:4076

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-40763>

<https://doi.org/10.25656/01:4076>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Überlieferung und Kritik der Pädagogik

Beiträge von Wolfgang Brezinka aus
Österreich und Deutschland in zehn Sprachen



Eine Ausstellung anlässlich des 75. Geburtstages
von Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Brezinka
in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

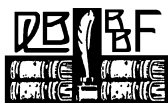
**Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung**

**in Verbindung mit der
Deutschen Comenius-Gesellschaft und der
philosophisch-historischen Klasse der
Österreichischen Akademie der Wissenschaften**

Überlieferung und Kritik der Pädagogik

**Beiträge von Wolfgang Brezinka aus
Österreich und Deutschland
in zehn Sprachen**

Katalog zur Ausstellung



Berlin 2003

Herausgeber:

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung

Ausstellungskonzeption:

Christian Ritzi

Gestaltung und Ausführung der Ausstellung:

Angelika Dahm-Ritzi + Rainer von Braun

Umschlaggestaltung:

Angelika Dahm-Ritzi

Ausstellungsdauer:

8. Dezember 2003 bis 26. März 2004

Ausstellungsort:

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
Warschauer Straße 34, 10243 Berlin
Tel.: +49 (0) 30.293360 – 12
Fax: +49 (0) 30.293360 – 25
E-Mail: bbf@bbf.dipf.de
www.bbf.dipf.de

Öffnungszeiten:

Montag – Freitag: 10.00 – 18.00 Uhr

Vorwort

Als die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) angesichts des seinerzeit bevorstehenden Millenniums zusammen mit der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Umfrage zu wichtigen pädagogischen Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts durchführte, waren die meisten Verfasser der genannten Werke bereits verstorben. Auf Platz 12 erschien der erste noch lebende Autor und dies war WOLFGANG BREZINKA mit seinem 1971 in erster Auflage erschienenen Buch „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“¹. Neben diesem Buch hat BREZINKA weitere 17 zum Teil umfangreiche Monographien geschrieben, die überwiegend in mehreren Auflagen herausgegeben wurden. Spitzenreiter in dieser Hinsicht ist bislang jedoch nicht dieses von der Zunft als wichtigstes Buch BREZINKAS beurteilte Werk, sondern seine erste Buchpublikation, „Erziehung zur Lebenshilfe“², die zwischen 1957 und 1971 insgesamt acht Auflagen mit einer Auflagenhöhe von insgesamt 37 000 Exemplaren erlebte. Übertroffen wurde diese Zahl noch durch sein Buch „Die Pädagogik der Neuen Linken“³, von dem zwischen 1972 und 1981 40 000 Bände gedruckt wurden.

BREZINKAS Bücher fanden jedoch nicht nur im deutschsprachigen Raum große Resonanz, sondern weit darüber hinaus. Er gilt als der meist übersetzte unter den heute lebenden deutschsprachigen Erziehungswissenschaftlern. So wurden die „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“⁴ ins Chinesische, Englische, Italienische, Japanische und Spanische übersetzt. In vier Sprachen wurden „Metatheorie der Erziehung“⁵ (englisch, italienisch, japanisch und tschechisch), „Pädagogik der Neuen

¹ Vgl. HORN, K.-P./RITZI, C. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2003.

² BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Wien 1957. 2. neubearb. u. erw. Aufl. 1961. 3. verb. Aufl. 1963. 4. Aufl. 1965. 5. Aufl. 1967. 6. Aufl. 1968. 7. Aufl. 1969. 8. Aufl. 1971.

³ BREZINKA, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. Stuttgart 1972. 2. erw. u. verb. Aufl. 1973. 3., vollständig neu bearb. u. erw. Aufl. unter dem Titel: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. München 1974. 4. verb. Aufl. 1976. 5. neu bearb. Aufl. 1980. 6. verb. Aufl. 1981.

⁴ BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974. 2. verb. Aufl. 1975. 3. verb. Aufl. 1977. 4. verb. Aufl. 1981. 5. verb. Aufl. 1990.

⁵ BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971. 2. verb. Aufl. 1972. 3. verb. Aufl. 1975. 4. vollständig neu bearb. Aufl. unter dem Titel: Metatheorie der Erziehung. München 1978.

Linken“ (italienisch, japanisch, norwegisch und spanisch), „Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft“⁶ (italienisch, japanisch, koreanisch und spanisch) sowie „Glaube, Moral und Erziehung“⁷ (englisch, italienisch, japanisch und tschechisch) übertragen. In einer Rezension der japanischen Ausgabe der ‚Metatheorie‘ heißt es: „Man kann nicht mehr ohne dieses Buch über Pädagogik und Erziehungswissenschaft sprechen. Insofern hat es bereits die Stellung eines Klassikers der Pädagogik angetreten. Es ist ein philosophisches Werk der Erziehung höchsten Ranges, aus dem man unerschöpflich viel lernen kann.“ (Studies in the Philosophy of Education. Vol. 67, 1993).

Der Hinweis auf den Klassikerstatus BREZINKAS wird durch eine spanische Veröffentlichung mit dem Titel „Repertorio Bibliográfico de Filosofía/Teoría de la Educación“ bestätigt. Eine Auflistung von 32 ‚Autores clásicos‘ enthält acht deutschsprachige, darunter auch WOLFGANG BREZINKA (ESTÉBANEZ, PACIANO FERMOSO: Repertorio Bibliográfico de Filosofía/Teoría de la Educación. Barcelona 1986).

Die Basis seiner nationalen und internationalen Bedeutung bildet zunächst der außergewöhnliche Umfang seines Werkes. Als BREZINKA 1967 den Ruf an die Universität Konstanz annahm, hatte er zuvor zwei Rufe an die Universitäten Tübingen und München ausgeschlagen. Er vermied bewusst den Massenbetrieb großer Universitäten, um an der vergleichsweise kleinen Konstanzer Neugründung (1966) genügend Zeit für Forschungen zu haben. Der internationale Erfolg schließlich, der sich in der Vielzahl an Übersetzungen ausdrückt, begründet sich nicht zuletzt durch den leicht verständlichen Stil, der die Werke BREZINKAS auszeichnet.

Die von SIEGFRIED UHL 1997 zusammengestellte Bibliographie weist 16 Bücher und 133 Beiträge in Zeitschriften, Sammelwerken und Lexika nach. Nicht enthalten sind einige seitdem erschienene Übersetzungen und vor allem die beiden ersten umfangreichen Bände seiner „Pädagogik in Österreich“⁸. Es ist ein beeindruckendes Lebenswerk, das der heute 75-jährige WOLFGANG BREZINKA vorlegen kann. Es in seiner Gesamtheit in einer Ausstellung zu präsentieren, ist von vornherein ein aussichtsloses Unterfangen. Insofern müssen einige Schlaglichter genügen, um die Vielfalt und Bedeutung seiner Arbeit anzudeuten.

Berlin im Dezember 2003

Christian Ritzi

⁶ BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München 1986. 2. verb. Aufl. 1986. 3. verb. u. erw. Aufl. 1993.

⁷ BREZINKA, W.: Glaube, Moral und Erziehung. München 1992

⁸ BREZINKA, W.: Pädagogik in Österreich. Wien. Bd. 1. 2000. Bd. 2. 2003.



Es ist der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung zu danken, dass sie das Werk von Prof. Dr. WOLFGANG BREZINKA in umfassender Weise würdigt. WOLFGANG BREZINKA zählt sicher heute zu den weltweit am meisten zitierten und somit weit über den deutschsprachigen Raum hinaus bekannten Erziehungswissenschaftlern. Seine Werke gelten zu Recht bereits als Klassiker der modernen Pädagogik, und seine zahlreichen Veröffentlichungen, die über den Zeitraum von einem halben Jahrhundert reichen, haben die Fachdiskussion in der Erziehungswissenschaft nachhaltig beeinflusst. Sie haben in einer positiven Art und Weise polarisiert, einerseits begeisterte Zustimmung gefunden, andererseits aber auch erbitterte Gegnerschaft hervorgerufen. Dafür sorgte stets der BREZINKA eigene Wille zum kompromisslosen Eintreten für das, was er als wesentlich und wichtig erachtete, auch wenn dies nicht mit dem „Zeitgeist“ im Einklang stand.

Bereits in einer Zeit, wo dies keineswegs selbstverständlich war, hatte BREZINKA die Möglichkeit, in Ergänzung zu seiner pädagogischen Ausbildung in Österreich auch an den renommiertesten amerikanischen Universitäten ergänzende soziologische und sozialpsychologische Studien zu betreiben. Seine erste große Buchpublikation „Erziehung als Lebenshilfe“ (1957) trug ihm bereits im Alter von 30 Jahren den Ruf auf einen Lehrstuhl an der neu begründeten Pädagogischen Hochschule Würzburg ein, deren Aufbau er gleichzeitig als Gründungsrektor leiten durfte. Neben diesem sowohl für die Erziehungspraxis wie für die Hochschulpolitik wichtigen Engagement beteiligte BREZINKA sich intensiv an dem weit über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannten „Positivismusstreit in der deutschen Pädagogik“, der ab Mitte der 1960er Jahre geführt wurde. Paradigmatisch kam dies in seinen Artikeln „Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher“ und „Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik“ zum Ausdruck. Der große Erfolg seiner Buchpublikation „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1971) war ein Beweis dafür, wie sehr die Zeit für eine kritische Positionsüberprüfung der modernen Pädagogik reif war.

Die Berufung an die Universität Konstanz erfolgte in unmittelbarer Konfrontation mit der „Neuen Linken“ und der von dieser ausgerufenen „Kulturrevolution“. BREZINKAS Antwort war die Studie „Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik“ (1971), die dann in den weiteren Auflagen zu einem veritablen Buch ausgebaut werden sollte. Es wurde rasch in vier Sprachen übersetzt – ein deutliches Indiz dafür, wie sehr dieses Thema damals und auch in den folgenden Jahren die öffentliche

Diskussion anfachte. Es folgten Überlegungen zu einem System der Erziehungswissenschaft, wofür in mühevoller Arbeit erst der notwendige Kategorienapparat begrifflich definiert werden musste.

BREZINKA ging es in seinen wissenschaftlichen Bestrebungen nicht zuletzt auch darum, eine normative Orientierungshilfe für Erzieher in einer wertunsicheren und damit auch verunsicherten Gesellschaft zur Verfügung zu stellen; dies mündete in zahlreiche Publikationen auf dem Gebiet der Normativen Philosophie der Erziehung. Niemand könnte sein diesbezügliches Anliegen besser zusammenfassen als BREZINKA selbst: „Ich meine, dass es der Natur des Menschen angemessener ist, die Spannung zwischen sinnsicherndem Glauben und dem Streben nach Erkenntniswahrheit auszuhalten – auch als Erziehungswissenschaftler.“

Der gebürtige Berliner WOLFGANG BREZINKA erfuhr in seinem Leben zahlreiche Ehrungen, darunter das Ehrendoktorat der TU Braunschweig und die Wahl zum korrespondierenden Mitglied im Ausland der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Jahre 1992. Durch die Verlegung seines Wohnsitzes nach Österreich wurde BREZINKA 1996 zunächst in die Reihe der korrespondierenden Mitglieder im Inland eingereiht. Im Jahre 1997 erfolgte die Wahl zum wirklichen Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Er gehört seither der philosophisch-historischen Klasse als ein höchst aktives Mitglied an.

BREZINKA darf auf ein wahrhaft beeindruckendes Lebenswerk verweisen, das nunmehr anlässlich seines 75. Geburtstages verdienstvoller Weise durch die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Form einer Ausstellung auch einer größeren Öffentlichkeit dokumentiert wird. Die philosophisch-historische Klasse der Österreichischen Akademie der Wissenschaften ist stolz darauf, WOLFGANG BREZINKA zu ihren Mitgliedern zählen zu dürfen.

Wien, Ende November 2003

Prof. Dr. Herbert Matis
Vizepräsident der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Mein Weg zur Pädagogik und meine Beiträge zu ihr

Frühe Erziehungspraxis ohne Erziehungstheorie

Ich bin aus der Erziehungspraxis zur Erziehungstheorie gelangt. Mit dem Erziehen habe ich erstaunlich früh begonnen: im Alter von 14 Jahren. Damals lag mir aber der Gedanke, es zum Beruf zu machen, ganz fern. Ich war ein Kind der Großstadt Berlin und sehnte mich nach einem naturnahen Leben auf dem Lande. Deshalb wollte ich Förster werden – am liebsten in den österreichischen Bergen. Der Beruf des Lehrers hat mich in meiner Jugend gar nicht interessiert. Von der Pädagogik habe ich bis zum Ende meiner Schulzeit fast nichts gewusst. Damals hatte ich schon 18 Monate als Heimerzieher unter schwierigen Bedingungen hinter mir, ergänzt durch Erfahrungen als Jugendführer einer Sanitäter-Gruppe (‚Feldsche-re‘) und als Lehrer nahezu Gleichaltriger in Kursen für Gesundheitspflege und ‚Erste Hilfe‘.

Erziehen, Jugendhilfe, Unterrichten ohne Pädagogik? Im Alter zwischen 14 und 17 Jahren? Das war ungewöhnlich, aber im nationalsozialistischen Deutschland während des Zweiten Weltkrieges keine Seltenheit. Weil die meisten Männer beim Militär waren, mussten in vielen Positionen Jugendliche aushelfen. Das galt auch für die Lager der ‚Erweiterten Kinderlandverschickung‘ (KLV)¹. Sie sind ab



Wolfgang Brezinka mit Mutter
Hildegard Brezinka und Schwester
Christa-Maria (Foto ca. 1932/33)

1940 für 10- bis 14-jährige Kinder

¹ Vgl. GERHARD DABEL: KLV. Die erweiterte Kinder-Land-Verschickung. KLV-Lager 1940-1945. Dokumentation. Freiburg 1981 (Karl Schillinger); CLAUD LARASS: Der Zug der Kinder. KLV – Die Evakuierung 5 Millionen deutscher Kinder im 2. Weltkrieg. München 1983 (Meyster); GERHARD KOCK: Die erweiterte Kinderlandverschickung 1940-1945. Paderborn 1997 (Schöningh); HELMUT ENGELBRECHT: Wien und die sogenannte Kinderlandverschickung. In: Jahrbuch des Vereins für Geschichte der Stadt Wien, Bd. 57/58. Wien 2002 (Selbstverlag des Vereins), 25-112. Ich bin als extrem junger Erzieher gegen Kriegsende kein Einzelfall gewesen. So ist zum Bei-

eingerrichtet worden, die auf freiwilliger Basis aus den durch Luftangriffe gefährdeten Großstädten mit ihren Schulkameraden und Lehrern in ländliche Regionen evakuiert wurden. Davon waren rund zweieinhalb Millionen junge Menschen betroffen. Es hat ungefähr 6 000 KLV-Lager gegeben, die mit Führungspersonal versorgt werden mussten. Lagerleiter waren stets Lehrer, die auch für den Schulunterricht zuständig waren. Im außerschulischen Tageslauf wurden sie durch ‚Lagermannschaftsführer‘ unterstützt, die aus der Führerschaft der ‚Hitler-Jugend‘ (HJ) stammten. In großen Lagern standen ihnen ‚Unterführer‘ als Erziehungshelfer zur Seite. Ihre Ausbildung erfolgte in zweiwöchigen Lehrgängen an der ‚Reichsführerschule KLV‘ in Steinau an der Oder (Schlesien). Erziehungstheorie hat dort jedoch gefehlt. Im Zentrum standen praktische Anleitungen zur Gestaltung der Freizeit von Kindern durch Sport, Spiel, Basteln, Singen, Erzählen, Vorlesen und Feiern.



Feldscher-Ausweis der Hitler-Jugend

Ich habe 1942 im Alter von 14 Jahren als weitaus Jüngster am Lehrgang Nr. 27 teilgenommen. Nach einer Probezeit als ‚Unterführer‘ in Pommern wurde mir im Herbst ein kleines oberschlesisches Lager mit 30 Berliner ‚Hilfsschülern‘ (heute ‚Sonderschüler‘ genannt) anvertraut. So begann meine erste Bekanntschaft mit der Sozial-, Internats- und Heilerziehung: als jüngster ‚Lagermannschaftsführer‘ des Gebietes Berlin (und vermutlich ganz Deutschlands). 1943 folgten einige Monate als ‚Unterführer‘ und die Sanitater-Ausbildung zum ‚Feldscher‘ in Kärnten, 1944 im Rahmen des ‚Kriegseinsatzes der deutschen Jugend‘ der Dienst

spiel auch dem späteren Soziologen RALF DAHRENDORF (geboren 1929) 1944 im Alter von knapp 15 Jahren das Amt eines Lagermannschaftsführers in einem KLV-Lager mit Potsdamer Volksschülern an der Ostsee anvertraut worden. Vgl. sein Interview bei LARASS 1983, 215.

mit der Sanitärer-Gruppe („Feldschere“) des Bannes Ratibor (Oberschlesien) beim Bau von Panzergräben an der deutschen Ostgrenze. 1945 kam die schwierigste Aufgabe: acht Monate als „Lagermannschaftsführer“ von 27 „schwer erziehbaren“ Zöglingen der Wiener städtischen Fürsorge-Erziehungsanstalt „Hohe Warte“ (Wien XIX) im KLV-Lager Kä 71 Gasthof Kröll in St. Jakob in Deferegggen (Osttirol – damals zu Kärnten gehörig).

Durch diese frühe Erziehungspraxis mit ihrem Gemisch aus Ängsten, Erfolgen und Misserfolgen habe ich sehr konkrete Vorstellungen von den Schwierigkeiten, Chancen und Grenzen erzieherischen Handelns gewonnen. Sie hat vermutlich zum realistischen Grundzug meiner Pädagogik beigetragen, zur Skepsis gegen anthropologische Illusionen und pädagogisches Wunschdenken, zum Willen zur kritischen Prüfung von Erziehungstheorien an der Erziehungswirklichkeit.

Diese pädagogischen Gedanken sind aber erst später gereift. Bestimmt wurde mein Bildungsweg zunächst durch die Spannung zwischen christlichem Glauben und Neu-Heidentum, durch den Kulturkampf zwischen der Katholischen Kirche und dem totalitären Staat.

Verwurzelung in der Katholischen Kirche

Ich bin in einer gläubigen katholischen Familie aufgewachsen, die in der Diaspora lebte und sehr eng mit ihrer Kirchengemeinde St. Alfons in Berlin-Marienfelde verbunden war. Meine Vorfahren stammten aus dem katholischen Oberschlesien. Meine Eltern gehörten dem katholischen Bund „Quickborn“ um ROMANO GUARDINI (1885-1968) und dem Kreis um den Berliner Akademikerseelsorger und „Weltstadtpostel“ CARL SONNENSCHN (1876-1929) an. Er hat sie getraut und mich – geboren am 9. Juni 1928 in Berlin-Lankwitz – getauft. Mein Vater war als Diplom-Ingenieur der Fernmeldetechnik in der Industrie tätig und gehörte politisch bis zum Beginn der Hitler-Diktatur zur katholischen Zentrums-Partei. Ich besuchte in Potsdam eine vorzügliche (öffentliche) katholische Volksschule und verbrachte die Ferien mit Mutter und zwei Geschwistern regelmäßig im Benediktinerinnen-Kloster Alexanderdorf südlich von Berlin. Fast täglich bei den Gottesdiensten zu ministrieren war mir jahrelang selbstverständlich und eine Quelle der Kraft.

In der Tannenberg-Oberschule (Realgymnasium) Berlin-Lankwitz waren wir in meiner Klasse nur zwei Katholiken unter religiös gleichgültigen Protestanten und bekenntnislosen Mitschülern. Ähnlich war das Verhältnis in den Einheiten und Lagern der Hitler-Jugend. Der Einfluss der Familie, der lebendigen Pfarrgemeinde und eines guten Religionsunterrichts war stark genug, um diese Minderheiten-Situation ohne Schaden auszuhalten. So habe ich früh gelernt, in andersdenkender Umgebung meinen Überzeugungen treu zu bleiben und mich bei Dingen,

die mir gut und richtig erschienen, nicht dem Druck der Mehrheit zu beugen. Das hat mir auch später als Hochschullehrer in pädagogischen und kulturpolitischen Richtungskämpfen den Mut zur Selbstbehauptung gegeben. Dieser Mut hat mir aber auch manche Schwierigkeiten eingebracht, die jenen Pädagogen erspart geblieben sind, die besser an den Zeitgeist angepasst waren.

Als der Zweite Weltkrieg im Mai 1945 zu Ende ging, war ich noch nicht ganz 17 Jahre alt und mehrmals dem Tod nur knapp entronnen. Die Greuel des Krieges, der Untergang des Deutschen Reiches, die Aufdeckung der Verbrechen der Nazi-Diktatur und die gewaltsame Vertreibung der ostdeutschen Bevölkerung durch die Siegermächte (rund 16 Millionen Menschen mit etwa 2,2 Millionen Todesopfern als ‚Nachkriegsverluste‘) haben mich tief aufgewühlt und meinen Lebensplan verändert.

Ich hatte das Glück, nach der Wiedererrichtung Österreichs als einziger der rund 150 in Kärnten tätigen ‚Lagermannschaftsführer‘ mit Zustimmung der britischen Besatzungsbehörde in den Dienst der neuen Kärntner Landesregierung übernommen zu werden. Der Grund lag darin, dass meine „schwer erziehbaren“ Wiener Fürsorge-Zöglinge kontinuierliche Erziehungshilfe nicht entbehren konnten, ohne neuerlich zu verwahrlosen. Weil es keinen Ersatz für mich gab, blieb ich bis zur Rückführung des Lagers nach Wien am 13. Oktober 1945 als Heimerzieher im Amt. Dieses Dienstverhältnis hat es ein Jahr später erleichtert, als deutscher Staatsbürger die Aufenthalts- und Studierlaubnis in Österreich zu bekommen.

Die Erfahrungen mit diesen Wiener Kindern, die fast durchwegs ohne Religion aufgewachsen sind, haben in Verbindung mit den Erschütterungen der Kriegs- und Besatzungszeit wesentlich zu meiner Berufswahl beigetragen. Der kulturelle Wiederaufbau und Hilfe für notleidende Jugendliche schienen mir jetzt wichtiger zu sein als ein Studium der Land- oder Forstwirtschaft. Mit dem sozialpädagogischen Lebenswerk des italienischen Priesters GIOVANNI BOSCO (1815-1888) war ich seit meiner Kindheit vertraut; ein Studienfreund meines Vaters war in Berlin als Jugendseelsorger des Salesianer-Ordens tätig und mir in seinem Arbeitsfeld gut bekannt. Dazu kamen nach Kriegsende die Berichte über das Wirken des amerikanischen Priesters EDWARD JOSEPH FLANAGAN (1886-1948) in Boys Town (bei Omaha, Nebraska). Ich entschloss mich, ihrem Beispiel zu folgen: ich wollte Seelsorger und Erzieher im Dienst der Katholischen Kirche werden. Sie hatte sich nach meiner persönlichen Erfahrung in den Gefahren der Diktatur und in der Not der Nachkriegszeit mehr als jede andere Institution bewährt und schien als einzige imstande zu sein, die entwurzelten Massen vor dem Nihilismus zu schützen.

Durch meine Dienstzeit in Kärnten und Osttirol ist in mir eine tiefe Liebe zu Österreich, seiner Landschaft, seiner Kultur und seinen Men-

schen entstanden. Ich konnte mir ein glückliches Leben nur dort vorstellen. Deshalb bin ich nach der Reifeprüfung am Realgymnasium Berlin-Lankwitz auf abenteuerlichen Wegen sofort nach Österreich zurückgekehrt und 1946 im Alter von 18 Jahren als Jüngster in das fürsterzbischöfliche Priesterseminar Salzburg eingetreten, um Theologie zu studieren.

Personalausweis Nr. 203/104446

Name: *Brezinka*
 Vorname: *Wolfgang Josef Hans*
 Beruf: *Schreiner*
 geboren am *9.8.1928*
 in *Berlin*
 Staatsangehörigkeit: *Deutschland*
 Wohnung: Berlin *Marienfeld*
Welterpfeld 20

Gebühr: *RM 2-*

Gestalt: *mittelgroß*
 Gesicht: *oval*
 Augenfarbe: *blau*
 Haarfarbe: *blond*
 Besondere Kennzeichen: *keine*

Unterschrift des Inhabers
Wolfgang Brezinka

Mit Ablauf des *14. Februar 1947*
 wird dieser Ausweis ungültig, falls er nicht verlängert wird.

Berlin, den *15. Februar* 1946

Der Polizeipräsident in Berlin
203
 im Auftrage
Edm. Wald

Eintragung der Kinder unter 15 Jahren unseitig.

Behelfsmäßiger Personalausweis aus dem Jahr 1946

Studienjahre zwischen Tradition und Aufklärung

An der Theologischen Fakultät Salzburg kam es zur ersten Begegnung mit der wissenschaftlichen Pädagogik. Ich wurde sechs Semester lang Schüler von Prof. FRIEDRICH SCHNEIDER (1881-1974)². Er hatte gerade sein ‚Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ gegründet und war als Honorarprofessor für Pädagogik an der staatlichen Theologischen Fakultät tätig – als einziger Laie unter lauter Klerikern. Seine Berufung war als erster Schritt zur Gründung einer Katholischen Universität für die deutschsprachigen Länder gedacht, die schon seit 1884 angestrebt worden war.

SCHNEIDER stammte aus Köln, war lange Schullehrer gewesen und hatte sich 1923 an der Kölner Universität als Privatdozent für Pädagogik

² Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Friedrich Schneider (1881-1974) als Mitbegründer und Kritiker der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 57 (2003), 3-15.

habilitiert. Seit 1928 war er hauptberuflich Professor für Psychologie und Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Bonn. Er hat sich früh für die Pädagogik des Auslands interessiert und 1931 die dreisprachige ‚Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft‘ (deutsch, englisch, französisch) gegründet. Er hat als ein Pionier der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit guten internationalen Verbindungen großes Ansehen erworben. Wegen seines Engagements für die Katholische Pädagogik hat er jedoch in der nationalsozialistischen Diktatur schon 1934 sein Amt als Professor und die Redaktion seiner Zeitschrift, 1940 auch seine Kölner Dozentur verloren. Er ist als Bombenopfer nach Oberösterreich gelangt und dort nach Kriegsende von der Kirche für den moralisch-religiösen Wiederaufbau gewonnen worden. Sein Ziel war ein europäisches katholisches Zentrum für Erziehungswissenschaft.

Dem Studium der Theologie waren in Salzburg zwei Jahre reines Philosophie-Studium einschließlich Psychologie und Pädagogik vorge-schaltet. Ich habe es um ein Jahr verlängert und 1949 am Päpstlichen Philosophischen Institut der Theologischen Fakultät das Lizentiat der Philosophie ‚summa cum laude‘ erworben. In meiner Hausarbeit habe ich das Thema ‚Staatsräson und organische Staatsauffassung‘ behandelt. In der Pädagogik verdanke ich SCHNEIDER eine breite Grundausbildung systematischer, historischer, jugendkundlicher und international-vergleichender Art. Die philosophische und psychologische Ausbildung bei den Benediktiner-Professoren ALOIS MAGER (1883-1946), ALBERT AUER (1891-1973), ILDEFONS BETSCHART (1903-1959) und THOMAS MICHELS (1892-1973) war vielseitig, solide und aufgeschlossen für das moderne säkularisierte Geistesleben.

Im Seminar ging es unter rund 60 durch Militärdienst und Kriegsgefangenschaft gereiften älteren Gefährten sehr kameradschaftlich zu. Die Leitung durch den Regens KARL BERG (1908-1997), den späteren Erzbischof von Salzburg, sorgte unauffällig, aber streng für ein hohes spirituelles, moralisches und ästhetisches Anspruchsniveau. Die Liturgie mit dem sonntäglichen Dienst im Salzburger Dom wurde formvollendet gestaltet. Ich verdanke dem Seminar das Erlebnis lebendiger selbstsicherer katholischer Tradition mit ihren beglückenden Seiten der religiösen und sozialen Geborgenheit, eines gesammelten Lebensstils und der Freude an den schönen Künsten – von den kirchlichen Bauwerken bis zur Musik. Was mir aber zunehmend fehlte, war ein offenes Klima kritischer wissenschaftlicher Reflexion und intellektueller Redlichkeit. Mir wurde klar, dass vieles, was Priester tun, lehren und bezeugen müssen, für mich nicht glaubhaft war. Deshalb habe ich mich gegen diesen Beruf entschieden.

Ich bin 1949 an die Universität Innsbruck gewechselt und habe mich dort auf das Studium der Psychologie mit dem Nebenfach Psychiatrie konzentriert. Mein Berufsziel war ein Arbeitsplatz in der praktischen Jugendhilfe mit dem Schwerpunkt Heilerziehung, Kinder- und Jugend-

psychotherapie. Meine Lehrer waren für Psychologie THEODOR ERISMANN (1883-1961) und RICHARD STROHAL (1888-1976), für Pädagogik STROHAL, für Philosophie ERISMANN, STROHAL und WOLFGANG STEGMÜLLER (1923-1991), für Psychiatrie HUBERT URBAN (1904-1997) und HELMUT SCHARFETTER (1893-1979). 1951 habe ich auf Grund einer psychologischen Dissertation über ‚Die Bedeutung der psychologischen Typenlehren von Kretschmer, Jung und Spranger für die Erfassung des Charakters von Jugendlichen‘ das Doktorat der Philosophie erworben.

Pädagogische Lehrzeit bei FRIEDRICH SCHNEIDER

Noch vor der Promotion hat mich Professor SCHNEIDER eingeladen, als wissenschaftlicher Assistent in sein Salzburger Institut einzutreten. Dort hatte ich von 1951 bis 1955 ein sehr vielseitiges Arbeitsgebiet mit vier Schwerpunkten.

Der erste lag in der am Institut eingerichteten Erziehungsberatungsstelle. Hier waren monatlich 15 bis 25 Fälle zu betreuen. Nebenbei habe ich 1953 an der Salzburger Kinderklinik eine Heilpädagogische Beobachtungsstation aufgebaut und ein Jahr lang ehrenamtlich geleitet. Diese Aufgaben verhalfen mir zu anschaulichen Vorstellungen von der Vielfalt der Charaktere, des familiären und schulischen Milieus und der Schwierigkeiten des erzieherischen Handelns. Sie zwangen auch zu einer für Kinder, Eltern und Lehrer verständlichen Sprache unter Verzicht auf psychologisch-pädagogischen Fachjargon. Was gebraucht wurde, waren konkrete lebensnahe Vorschläge in ermutigender Einstellung. Bei dieser Arbeit ist mir klar geworden, dass einfache *praktische* Erziehungstheorien für Erzieher aller Art immer unentbehrlich bleiben werden und nicht weniger Anstrengung verdienen als wissenschaftliche oder philosophische Erziehungstheorien.



Wolfgang Brezinka in Lindau (1954)

Zweiter Schwerpunkt war die redaktionelle Mitarbeit am vierbändigen ‚Lexikon der Pädagogik‘, das von SCHNEIDERS Institut gemeinsam mit dem gleichfalls von der Kirche getragenen ‚Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik‘ in Münster im Verlag Herder herausgegeben wurde (erschieden 1952-55). Das Salzburger Institut war für die

Sachgebiete Religionspädagogik, Jugendpflege, Fürsorgepädagogik, Jugendrecht, Hochschulwesen, Bildungswesen der deutschen Länder und Auslandspädagogik zuständig. Ich habe dazu selbst 43 Artikel beigetragen. Die Hauptarbeit bestand aber in der redaktionellen Bearbeitung der fremden Texte. Sie hat mich früh mit den meisten Teilgebieten des Faches und seinen internationalen Verflechtungen bekannt gemacht.

Der dritte Schwerpunkt war die Mitarbeit an der Vorbereitung und Durchführung der internationalen Kongresse des Instituts: 1951 über ‚Jugendkriminalität‘, 1952 über ‚Benachteiligte Kinder‘, 1953 über ‚Tiefenpsychologie und Erziehung‘, 1954 über ‚Erziehung als Beruf‘. Diese Kongresse wurden gemeinsam mit der Caritas Österreichs und der Internationalen Caritas-Konferenz veranstaltet, um Sozial- und Heilpädagogen kirchlicher wie staatlicher Einrichtungen aus Österreich, Deutschland, der Schweiz, Südtirol und den Niederlanden eine Fortbildungsmöglichkeit zu bieten.

Als vierter Schwerpunkt hat sich die Lehrtätigkeit entwickelt. Ich habe ab 1951 den Psychologie-Unterricht an der Krankenpflegeschule des Salzburger Landeskrankenhauses und zunehmend Vorträge zur Fortbildung von Lehrern, Kindergärtnerinnen, Heimerziehern und Jugendleitern übernommen. Im Zentrum standen kinder- und jugendpsychologische, sozial- und heilpädagogische Themen.

Ich habe zunächst weiter an meinem praktischen Berufsziel in der sozial- und heilerzieherischen Arbeit festgehalten und nie an eine Universitätslaufbahn gedacht. Dazu muss man wissen, dass es damals in ganz Österreich nur einen einzigen Lehrstuhl für Pädagogik gab. Er befand sich an der Universität Wien und war mit RICHARD MEISTER (1881-1964)³ besetzt. In Deutschland war die Lage nicht besser. Ich verdanke es meinen Lehrern SCHNEIDER und STROHAL, dass sie mich dazu aufgefordert haben, mich an der Innsbrucker Universität für das Fach Pädagogik zu habilitieren. Das ist 1954 mit einer Habilitationsschrift zur epochalpsychologischen Jugendkunde geschehen. Sie war kein erziehungswissenschaftliches Glanzstück, weil mir die aufreibende Assistententätigkeit keinerlei Zeit für konzentrierte Studien gelassen hat und nur die Abendstunden und Wochenenden genutzt werden konnten.

Unzufriedenheit mit der traditionellen Pädagogik

Nun war ich im Alter von 26 Jahren als Privatdozent verpflichtet, regelmäßig mindestens eine Vorlesung für Studenten zu halten, die teils das Gymnasiallehramt, teils – als bereits im Beruf stehende Lehrer – das

³ Über MEISTER vgl. WOLFGANG BREZINKA: Pädagogik in Österreich, Bd. 1, Wien 2000 (Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften), 372-401, 425-454.

Doktorat in Pädagogik anstreben. Damit hat eine berufliche Umorientierung begonnen. Sie hat schließlich von der erziehungspraktischen zur wissenschaftlichen Arbeit geführt und von der Sozial- und Heilpädagogik zur *Allgemeinen Pädagogik*.

Das war ein Fach, das ich schon als Student kritisch betrachtet hatte. Ich habe bei FRIEDRICH SCHNEIDER viel lernen können. Er hat 24 Bücher veröffentlicht, von denen viele in insgesamt zehn Sprachen übersetzt worden sind. Er war vielseitig interessiert, weltoffen und reformfreudig, aber ihm fehlte eine klare wissenschaftstheoretisch-methodologische Grundlage. Abgesehen von seinen beiden historischen Hauptwerken⁴ hat er meistens wissenschaftliche und praktische Zwecke zugleich zu verfolgen gesucht. Die Sammlung und die vereinfachende Verbreitung vorhandenen Wissens lag ihm mehr als die kritische systematische Forschung. Er wollte in erster Linie für Verbesserungen in der Erziehungspraxis sorgen und hat dabei bedenkenlos Erfahrungswissen, Wunschkonstruktionen und Sollensforderungen vermengt. Erkenntniskritische Überlegungen lagen ihm fern. Er hat sich weder um scharfe Begriffe noch um gründliche deskriptive Analysen der Phänomene gekümmert. In der für das Fach zentralen Mittel- oder Methodenlehre wurden nur sehr allgemeine Grundsätze geboten. Kritische Fragen nach den Wirkungen der Erziehung und nach Erfolgskontrolle sind unterblieben. Kausalität oder das Verhältnis von Zweck-Mittel-Theorien zu Kausalhypothesen wurde als theoretisches Problem nie behandelt. SCHNEIDERS Studien gingen mehr in die Breite als in die Tiefe.

In weltanschaulicher Hinsicht hat er eine unaufgeklärte Mischung von christlichem Glaubensbekenntnis und der liberalen humanistischen Vorstellungswelt des deutschen Bildungsbürgertums vertreten. Diese empirischen und normativen Schwächen seiner Allgemeinen Pädagogik haben sich natürlich auch auf seine vergleichenden Arbeiten ausgewirkt, denn Texte zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft können in begrifflicher und logisch-systematischer Hinsicht nicht besser sein als die Allgemeine Pädagogik, die ihnen zugrunde liegt.

Derartige Mängel waren aber nicht nur bei SCHNEIDER anzutreffen, sondern schienen mir charakteristisch zu sein für das ganze Fach. Ich war mit ihm und folglich auch mit meinem eigenen pädagogischen Wissen sehr unzufrieden. Es musste durch konzentrierte Studien zu seinen Kernproblemen statt zu Randfragen vertieft werden. Deshalb habe ich mich 1955 nach vier Jahren rastloser Tätigkeit vom Salzburger Institut zurückgezogen, um wie ein Privatgelehrter alten Stils in Ruhe an meinem ersten Buch arbeiten zu können. Dieser Abschied wurde dadurch

⁴ FRIEDRICH SCHNEIDER: *Geltung und Einfluß der deutschen Pädagogik im Ausland*. München 1943 (Oldenbourg); derselbe: *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg 1947 (OTTO MÜLLER).

erleichtert, dass Professor SCHNEIDER seine Salzburger Tätigkeit schon vorher eingestellt hatte und an die Universität München übersiedelt war, nachdem sich herausgestellt hatte, dass eine Katholische Universität in Salzburg nicht zustande kommen wird.

Öffnung der Pädagogik zu den Sozialwissenschaften

Meine Absicht war damals, die Informationsarmut der traditionellen Pädagogik, die noch immer an Philosophie und säkularisierter Theologie orientiert war, durch Öffnung zu den Sozialwissenschaften zu überwinden. Daraus ist mein Buch *„Erziehung als Lebenshilfe. Ein Beitrag zum Verständnis der pädagogischen Situation“* (1957) entstanden. Es ist 1972 auch in italienischer und 1992 in persischer Übersetzung erschienen.

Mein Bemühen, die Pädagogik durch einschlägige Forschungsergebnisse aus der anglo-amerikanischen Sozialpsychologie, Soziologie und Kulturanthropologie anzureichern, wurde im Studienjahr 1957/58 durch ein Fulbright-Smith-Mundt-Forschungsstipendium der US-Regierung erleichtert. Ich habe vier Monate an der Columbia-Universität in New York bei MARGARET MEAD (Kulturanthropologie), OTTO KLINEBERG (Sozialpsychologie), ROBERT MERTON, PAUL LAZARSFELD und HANS ZETTERBERG (Soziologie) arbeiten können. Es folgten vier Monate am Department of Social Relations der Harvard-Universität bei JOHN WHITING und FLORENCE KLUCKHOHN (Kulturanthropologie), GEORGE HOMANS (Soziologie) und vor allem mit GORDON W. ALLPORT (Sozial- und Persönlichkeitspsychologie). Er hat mir seine Freundschaft geschenkt und mich bis zu seinem Tod (1967) in meiner erziehungstheoretischen Arbeit ermutigt. Auch die Begegnung mit den deutschen Emigranten ROBERT ULICH (1890-1977), der in Harvard Philosophie der Erziehung und pädagogische Ideengeschichte lehrte⁵, und dem Altphilologen WERNER JAEGER (1888-1961) war ein Gewinn. Dazu zählten auch ein Besuch bei RUDOLF ALLERS (1883-1963)⁶ in Washington und lange Gespräche mit dem greisen FRIEDRICH WILHELM FOERSTER (1869-1966)⁷ in New York. Ich verdanke diesem Aufenthalt in den USA eine riesige Erweiterung meines wissenschaftlichen Horizonts und die endgültige Abkehr von der diffusen traditionellen Pädagogik.

Mein erstes Buch war ein großer Erfolg. Es hat bis 1971 acht Auflagen mit insgesamt 37.000 Exemplaren erlebt. Das lag daran, dass es als damals beste Einführung in die Praktische Pädagogik galt und rasch in

⁵ Vgl. meine Rezension seines Buches „Philosophy of Education“ (New York 1961) in: Harvard Educational Review, 33 (1963), 220-223.

⁶ Über ALLERS vgl. BREZINKA 2000, 795-802.

⁷ Über FOERSTER vgl. BREZINKA 2000, 328-338.

die Lehrer- und Erzieher-Ausbildung Eingang fand. Es gehörte in vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur Pflichtlektüre. Mir hat es Ende 1958 im Alter von 30 Jahren die Berufung auf den Lehrstuhl für Pädagogik an der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Würzburg eingebracht.

Spannung zwischen Wissenschaft und Konfession in der Lehrerausbildung

Ich musste auch gleich als ‚Vorstand‘ (Rektor) den Aufbau dieser Hochschule übernehmen, die der Universität Würzburg eingegliedert war und Lehrer für die katholischen Bekenntnisschulen Bayerns auszubilden hatte. Dabei kam es vor allem auf die schulpraktischen Fähigkeiten an. Die Ausbildung musste sich an den Aufgaben des Lehrberufs orientieren und nicht am Berufsbild des erziehungswissenschaftlichen Forschers. Das ist in einem harmonischen sozialen Klima auch gut gelungen. Unter den Studierenden wie bei den Dozenten gab es jedoch Unsicherheit darüber, wie sich der konfessionelle Charakter der Hochschule mit ihrem wissenschaftlichen Status verträgt.

Es schien mir notwendig, darüber von Anfang an Klarheit zu schaffen. Deshalb bin ich in meiner Antrittsrede über *„Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschule in Bayern“*⁸ auch auf diese Frage eingegangen. Die Hochschule sei gesetzlich verpflichtet, ihre Studierenden so vorzubereiten, dass sie den besonderen Anforderungen gewachsen sind, die die Bekenntnisschulen an sie stellen. Diese Aufgabe überschreite jedoch „den Auftrag und die Möglichkeiten, die eine Hochschule als rein wissenschaftliche Anstalt in unserer pluralistischen Gesellschaft hat“. Sie könne „nur insofern erfüllt werden, als die Pädagogische Hochschule auch Bildungsstätte ist“. Es sei in erster Linie die „Aufgabe der Seelsorge“, insbesondere der Theologen und Religionspädagogen im Lehrkörper, „den Geist zu wecken und lebendig zu erhalten, der die Bekenntnisschule erst sinnvoll macht“. Die Wissenschaften dürften jedoch nicht konfessionell eingeengt werden. Sie und ihre Lehre seien laut Staatsverfassung ‚frei‘. „Wir werden in der Lehre keine Ungewißheit über den kirchlichen Standpunkt aufkommen lassen“, aber es werde hier keine ‚katholische‘ Erziehungswissenschaft oder Psychologie gelehrt, die sich wesentlich von einer ‚evangelischen‘ oder konfessionell ‚neutralen‘ unterscheiden würde.

Diese klärende Stellungnahme war schon vor meiner Rede vom anwesenden Würzburger Diözesanbischof JOSEF STANGL und den Professoren der Theologischen Fakultät gebilligt worden. Trotzdem wurde sie

⁸ Nachdruck in WOLFGANG BREZINKA: *Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München ³1988 (Reinhardt), 182-199.

von der ‚Katholischen Erziehergemeinschaft‘ (KEG) und einer katholischen Zeitung scharf angegriffen. Sie haben mir überholtes „empirisches und positivistisches Denken“, „weltanschauliche Unverbindlichkeit“, „humanitären Atheismus“, Objektivität, „die es nicht gibt“ und „eine Zwei-Reiche-Theorie der bayerischen Lehrerbildung“ vorgeworfen.

Dieser Angriff hat mich veranlasst, etwas mehr über die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik und der ihr gewidmeten Hochschulen nachzudenken. So ist meine situationsbedingte Stellungnahme ganz ungeplant zum Ausgangspunkt für wissenschaftstheoretische Studien geworden, an die ich früher nie gedacht hatte. Ich habe meine Ansicht in einem Artikel über ‚*Wissenschaft und Konfession im Rahmen der Bayerischen Lehrerbildung*‘⁹ näher erläutert, der in der Bundesrepublik Deutschland viele Diskussionen ausgelöst hat. Ich hatte aber zunächst weder Zeit noch Interesse, das Thema ‚Wissenschaftstheorie der Pädagogik‘ weiter zu verfolgen. Ich wollte lieber an einer wirklichkeitsnahen Erziehungswissenschaft mitarbeiten statt mich in metatheoretischen Reflexionen zu verlieren. Das war unter den administrativen Belastungen als Leiter einer Pädagogischen Hochschule ausgeschlossen. Deshalb habe ich 1960 im Alter von 32 Jahren eine Berufung an die Universität Innsbruck auf den neu geschaffenen ersten Lehrstuhl für Pädagogik angenommen. Zwei Rufe an die Universitäten Hamburg und Marburg hatte ich abgelehnt, um nach Österreich zurückkehren zu können.

Kritik der Pädagogik aus empirisch-analytischer Sicht

Mein empirisches Forschungsprogramm ist unter dem Titel ‚*Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit*‘ auf 34 Seiten zur Eröffnung des Jahrganges 1959 der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ erschienen¹⁰. Darin wurden der Begriff der ‚erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit‘ eingeführt und drei Aufgabenbereiche dargestellt, „die in besonderem Maße vermehrter Bearbeitung bedürfen“:

„I. die Erforschung des realen Erziehungsprozesses im Rahmen der gesamten sozial-kulturellen Beziehungen, in die Personen und Gruppen verflochten sind;

II. eine Kritik der Wirkungen pädagogischer Institutionen, Methoden und Praktiken als Voraussetzung für die sachgerechte pädagogische Planung;

III. eine Analyse der verborgenen Voraussetzungen philosophischer, theologischer, historischer und ideologischer Art, die in den Diskussionen über Ziel und Normen der Erziehung wirksam sind.“¹¹

⁹ Nachdruck in BREZINKA 1988, 200-225.

¹⁰ Nachdruck in WOLFGANG BREZINKA: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. München 1989 (Reinhardt), 12-40.

¹¹ Ebenda, 19 f.

Dieser Aufsatz hat im Fach rasch weite Verbreitung und viel Zustimmung gefunden. RUDOLF LOCHNER (1895-1978), der neben ALOYS FISCHER (1880-1937) bedeutendste Pionier Empirischer Erziehungswissenschaft im deutschen Sprachgebiet, hat ihn in seinem fachhistorischen Standardwerk ‚Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung‘ 1963 mit folgenden Worten gewürdigt: „Hier steht eine große Hoffnung vor uns Wofür wir seit fast vierzig Jahren kämpfen, scheint sich durch das Auftreten Brezinkas zu verwirklichen: die Begründung einer unabhängigen, gegenüber ideologisch-philosophischen Konzeptionen freien, einer breiten Empirie aufgeschlossenen Wissenschaft der Erziehung“. „Wenn Brezinka, was wir wünschen, ‚Schule bilden‘ sollte, dann ist für die deutsche Erziehungswissenschaft viel zu erwarten“.¹²

Diese hohen Erwartungen konnten von mir jedoch nur sehr begrenzt erfüllt werden. Eine Brezinka-„Schule“ ist nicht entstanden, sondern ich bin nur zu einem viel diskutierten Wortführer jener wissenschaftstheoretischen Position im Fach geworden, die als „empirische“ oder „empirisch-analytische Erziehungswissenschaft“ bezeichnet wird¹³.

Für konzentrierte Forschung blieb mir in den Innsbrucker Jahren zwischen 1960 und 1967 keine Zeit. Ich musste ganz allein ein neues Institut vom Nullpunkt an aufbauen – ohne fachkundige Mitarbeiter, mit einer armseligen Bibliothek und verantwortlich für die Ausbildung von rund 600 Lehramtsstudenten und etwa 30 Studierende der Pädagogik im Hauptfach, die das Doktorat anstrebten. Ich brauchte alle Zeit und Kraft, um den sechssemestrigen Zyklus meiner Hauptvorlesungen auszuarbeiten: ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘, ‚Schulpädagogik‘, ‚Pädagogische Psychologie‘, ‚Soziologie der Erziehung‘ und ‚Geschichte der Erziehung‘. Dazu kamen außerhalb der Universität viele Vorträge in der Lehrerfortbildung, Dienste für das österreichische Unterrichtsministerium usw.¹⁴ Meine spärlichen Publikationen aus dieser Periode waren hauptsächlich Beiträge zur Praktischen Pädagogik, die aus solchen Aufgaben entstanden sind. Ein Beispiel ist der Eröffnungsvortrag beim ers-

¹² RUDOLF LOCHNER: Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung. Meisenheim 1963 (Hain), 384 f. Über LOCHNER vgl. BREZINKA 1989, 62-76 und 2000, 416 ff.

¹³ Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft Weinheim ³1975 (Beltz), VII ff.; derselbe: Metatheorie der Erziehung. München 1978 (Reinhardt), VI; derselbe: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In: BREZINKA 1989, 322-336.

¹⁴ Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Pädagogik in Österreich, Bd. 2: Prag, Graz, Innsbruck. Wien 2003 (Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften), 501 ff. Hier zitiert als 2003a.

ten Deutschen Jugendhilfetag in Berlin 1964 über ‚*Verantwortliche Jugendarbeit heute*‘¹⁵.



Wolfgang Brezinka mit seinen Kindern Veronika und Thomas (Foto ca. 1962)

1962 wurde ich zum Mitherausgeber der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ gewählt. In diesem Nebenamt hatte ich mich auch um die Besprechung von wichtigen neuen Büchern zu kümmern. Dabei stieß ich auf das erwähnte Werk von RUDOLF LOCHNER ‚Deutsche Erziehungswissenschaft‘. Es war die erste kritische Analyse der deutschsprachigen Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts auf der Grundlage der Wissenschaftstheorie von MAX WEBER (1864-1920). Ich habe sie mit Begeisterung studiert, weil sie meine eigene, noch unausgegrenzte Kritik an der Pädagogik unerwartet bestätigt und vertieft hat. Daraus ist 1965 eine ausführliche Rezension entstanden¹⁶, die sich auf LOCHNERS Analyse der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik von THEODOR LITT (1880-1962), EDUARD SPRANGER (1882-1963) und WILHELM FLITNER (1889-1990) konzentrierte, weil diese Autoren damals den Markt beherrschten und zum ersten Mal von LOCHNER gründlich kritisiert worden sind. Das war von mir nur als Information gedacht, aber viele Fachgenossen haben es als Kampfansage aufgefasst. LOCHNER hatte schon 1959 Verbindung mit mir aufgenommen und daraus ist ein freundschaftlicher geistiger Austausch entstanden, der bis zu seinem Tod (1978) gedauert hat.

Mein Interesse galt nach wie vor der Allgemeinen Pädagogik und noch nicht der Philosophie des pädagogischen Wissens. Deshalb habe

¹⁵ Nachdruck in BREZINKA 1988, 103-131.

¹⁶ Nachdruck in BREZINKA 1989, 41-61.

ich die Rezension zweier Lehrbücher von HUBERT HENZ (1926-1994)¹⁷ und FRITZ MÄRZ (geb. 1934)¹⁸ übernommen, die gerade neu erschienen und ihr gewidmet waren. Ich habe bei ihrem Studium jene Qualitätsmaßstäbe angelegt, die in den empirischen Sozialwissenschaften üblich sind, und bin zu einem ungünstigen Urteil gekommen. Es waren vorwiegend spekulative Texte auf philosophisch-theologischer Basis, die zu Unrecht als Einführungen in die *wissenschaftliche* Theorie der Erziehung ausgegeben wurden. Andere etwas früher erschienene Einführungswerke waren leider nicht besser¹⁹. Ich habe darin eine Gefahr für die solide Ausbildung der Studierenden und des erziehungswissenschaftlichen Nachwuchses gesehen. Deshalb erschien es mir notwendig, eine Grundsatzdebatte zu eröffnen über den Stand der wissenschaftlichen Pädagogik und die Anforderungen an pädagogische Lehrbücher. So kam es 1966 zu meinem Aufsatz über ‚Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher‘²⁰. Das Echo war unerwartet groß und reichte von Beifall bis zu Ablehnung. Bei den ablehnenden Stimmen ging es – und geht es bis heute – im Kern darum, dass meine idealtypische Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen, philosophischen und praktischen Theorien der Erziehung nicht akzeptiert worden ist. Katholische wie sozialistische und liberale Anhänger einer weltanschauungs-gebundenen Pädagogik wollten ihre Texte auch in Zukunft unter dem Markenzeichen ‚Erziehungswissenschaft‘ vertreiben, ohne sich an empirisch-analytische methodologische Standards zu halten.

Studien zur Philosophie des pädagogischen Wissens

Von manchen Gegnern, die unklare wissenschaftsphilosophische Vorstellungen hatten, wurde meine empirische Position fälschlich als „positivistisch“ gekennzeichnet. Ferner wurde unterstellt, dass ich die Philosophie der Erziehung und die normative Praktische Pädagogik gering schätze und durch die Empirische Erziehungswissenschaft *ersetzen* wolle. Nichts davon traf zu. Die Theorietypen ‚Philosophische‘ und ‚Praktische Pädagogik‘ galten mir neben der ‚Empirischen Pädagogik‘ immer als unentbehrlich. Ich habe selbst viel gelesene Beiträge zu ihnen geliefert. Gefordert wurde im Anschluss an den frühen OTTO WILLMANN (1839-1920), EMILE DURKHEIM (1858-1917) und LOCHNER nur, dass die

¹⁷ HUBERT HENZ: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg 1964 (Herder).

¹⁸ FRITZ MÄRZ: Einführung in die Pädagogik. München 1965 (Kösel).

¹⁹ Vgl. z.B. NICOLAAS C. A. PERQUIN: Pädagogik. Düsseldorf 1961 (Patmos) und meine Rezension in: Zeitschrift für Pädagogik, 9 (1963), 442-447; THEODOR BALLAUF: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1962 (Quelle und Meyer).

²⁰ Nachdruck in BREZINKA 1989, 80-121.

drei Typen pädagogischer Theorien nicht zu einer diffusen ‚Gesamttheorie‘ vermengt, sondern *unterschieden* werden, weil sie verschiedene Aufgaben, Inhalte und Formen haben. Ich konnte aber nicht verhindern, dass die von mir begonnene wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung schon bald den irreführenden Namen „*Positivismusstreit in der deutschen Pädagogik*“ erhielt.²¹

Er wurde 1966 durch den erwähnten Rezensionssatz ausgelöst und hat weit über Deutschland hinaus auch den kommunistischen Ostblock beschäftigt. Dazu hat mein Vortrag *„Zum Problem der Abgrenzung der Erziehungswissenschaft“* beigetragen, den ich 1966 bei der II. Konferenz der ‚Tschechoslowakischen Pädagogischen Gesellschaft‘ in Olmütz gehalten habe, an der Delegationen aus den meisten sowjetischen Satellitenstaaten teilgenommen haben. Er ist 1967 noch vor dem ‚Prager Frühling‘ unzensuriert in der tschechischen Zeitschrift ‚Pedagogika‘ erschienen. Bezweckt war damit, die von den Kommunisten erzwungene Parteilichkeit der Pädagogik wenigstens teilweise einzuschränken. Mit Hilfe meiner Unterscheidung war es möglich, Freiheit für eine wirkliche Erziehungswissenschaft zu gewinnen und das Feld nicht allein der ideologiegebundenen Praktischen Pädagogik des Sozialismus zu überlassen.

Zum offenen publizistischen Streit kam es dann 1967 durch einen Frontalangriff des Würzburger Philosophieprofessors HEINRICH ROMBACH (geb. 1923) in der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘. Er hat mich gezwungen, die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und Probleme der Pädagogik gründlich zu untersuchen. Dabei habe ich mich vor allem auf VICTOR KRAFT (1880-1975), KARL RAIMUND POPPER (1902-1994), HANS ALBERT (geb. 1921), ERNST TOPITSCH (1919-2003) und WOLFGANG STEGMÜLLER gestützt. Da POPPER und ALBERT ihrer Position den Namen ‚Kritischer Rationalismus‘ gegeben haben, bin ich seither häufig mit diesem identifiziert worden²². Richtig ist daran nur, dass ich ihm viel verdanke für die Klärung wissenschaftstheoretischer Fragen. Einen universalen Kritizismus als Weltanschauung halte ich jedoch aus anthropologischen Gründen für wirklichkeitsfremd und schädlich.

Meine Antwort an ROMBACH ist 1967 in einem Aufsatz *„Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik“* erschienen²³. Diese Kontroverse hat international eine Lawine von Stellungnahmen ausgelöst und die eingeschlafene Diskussion über die wissenschaftstheoretischen Grundlagen

²¹ Vgl. u.a. WILHELM BÜTTEMEYER/BERNHARD MÖLLER (Hg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*. München 1979 (Fink).

²² Vgl. z.B. ANNA GENCO: *Pedagogia e critica razionalistica*. Brescia 1983 (La Scuola).

²³ Nachdruck in BREZINKA 1989, 122-159.

der Pädagogik neu belebt²⁴. Ich musste meine Argumente vertiefen, präzisieren und noch besser absichern. Als Ergebnis dieser Studien ist 1971 mein Buch *„Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung“* erschienen. Innerhalb von vier Jahren sind davon drei Auflagen mit insgesamt 15.000 Exemplaren erschienen. Das war ein riesiger Erfolg und ein Zeichen dafür, dass die Pädagogik damals reif gewesen ist für eine kritische Prüfung ihres Zustandes. Bei einer im Jahre 2000 durchgeführten Umfrage der Berliner ‚Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung‘ (BBF) und der ‚Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ über „die pädagogisch wichtigsten, wirkungsmächtigsten, anregendsten ... Bücher des 20. Jahrhunderts“ ist mein Buch unter 100 Titeln an 12. Stelle (nach der Häufigkeit der Nennungen) genannt und in die Ausstellung der BBF aufgenommen worden.²⁵

Rückschauend scheint es mir, dass dieses Thema in meinem Leben allzu viel Zeit gekostet hat. Für die vierte Auflage habe ich das Buch zu vier Fünfteln neu geschrieben und ihm auch einen neuen Titel gegeben. Der ursprüngliche Titel ist durch Abkürzung missverständlich gewesen und hat bei jenen Kritikern, die das Buch nur oberflächlich kennen, Irrtümer über meine Position begünstigt²⁶. Seinem Inhalt nach hätte er vollständig lauten müssen: ‚Von der undifferenzierten Pädagogik durch Differenzierung zur Erziehungswissenschaft, zur Philosophie der Erziehung und zur Praktischen Pädagogik‘. Die Neubearbeitung ist 1978 unter dem Titel *„Metatheorie der Erziehung“* erschienen. Schon 1980 folgte eine italienische Übersetzung; später eine japanische, englische und tschechische; eine chinesische und eine russische werden demnächst erscheinen.

Der Titel sollte in äußerster Kürze verdeutlichen, dass es nicht um eine Theorie der *Erziehung* ging, sondern um eine kritisch-normative Theorie der *Erziehungstheorien*, also nicht um Pädagogik, sondern um Meta-Pädagogik. Ich war aber auch mit dem wenig geläufigen Wort

²⁴ „Nachdem die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft lange Zeit ruhte, hat sie Wolfgang Brezinka wieder neu entfacht und zwar als Apologet einer Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft“. KLAUS MOLLENHAUER: *Erziehung und Emanzipation*. München 1968 (Juventa), 11 f.

²⁵ Vgl. Katalog zur Ausstellung Bilanz in Büchern. Pädagogisch wichtige Bücher im 20. Jahrhundert. Berlin 2000 (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung), 29. HORN, KLAUS-PETER/RITZI, CHRISTIAN (Hrsg.): *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler 2001.

²⁶ Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Die Wende „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“. Erfahrungen mit einem missverständlichen Programm. In: BREZINKA: *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München 2003 (Reinhardt), 160-167. Hier zitiert als 2003 b.

‚Metatheorie‘ im Titel nicht zufrieden und habe für die englische Ausgabe (1992) den treffenderen Titel gewählt: ‚Philosophy of Educational Knowledge‘, also ‚Philosophie des pädagogischen Wissens‘.

An der Universität Innsbruck hätte ich für derart langwierige Studien keine Zeit gefunden. Meine intensiven Bemühungen um den Ausbau des Faches Pädagogik sind in Österreich lange vergeblich geblieben.²⁷ Eine Entlastung zugunsten der Forschung war nicht zu erwarten. Zwei Berufungen an die großen deutschen Universitäten Tübingen und München habe ich abgelehnt. Auch dort hätte der Massenbetrieb die meiste Zeit für den Unterricht, die Prüfungen und die Verwaltung gefordert. Deshalb habe ich 1967 im Alter von 38 Jahren einen Ruf an die neue kleine Reform-Universität Konstanz angenommen, die viel Zeit für eigene Forschung versprochen hat. Dieses Versprechen ist auch gehalten worden. Ich verdanke der Universität am Bodensee sehr günstige Arbeitsbedingungen, ohne welche die meisten meiner Bücher kaum hätten entstehen können. Ich habe ihr bis zu meiner Emeritierung im Jahre 1996 angehört.

Grundbegriffe und System der Erziehungswissenschaft

Meine Konstanzer Antrittsvorlesung war jenem zentralen Thema der Empirischen Pädagogik gewidmet, das ich künftig bearbeiten wollte: *‚Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung‘*.²⁸ Mein Fernziel war ein modernes System der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Dazu musste aber nach dem vorläufigen Abschluss meiner wissenschaftstheoretischen Studien zunächst noch eine kritische Analyse der pädagogischen Grundbegriffe erfolgen. Ihre Ergebnisse sind 1974 in meinem Buch *‚Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘* erschienen. Es hat bisher 5 deutsche Auflagen mit 26.000 Exemplaren sowie Übersetzungen ins Englische, Spanische, Italienische, Japanische und Chinesische erreicht. Dieses Buch wurde 1989 ergänzt durch eine umfangreiche Studie über *‚Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik der Begriffsverwirrung in den Sozialwissenschaften‘*. Sie ist 1994 auch in englischer Sprache erschienen (*‚Socialization and Education‘*).²⁹

²⁷ Vgl. BREZINKA 2000, 200 ff. und 895-901; 2003 a, 501-568.

²⁸ Nachdruck in WOLFGANG BREZINKA: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München ³1995 (Reinhardt), 187-217.

²⁹ In BREZINKA 1989, 192-302. Englische Übersetzung: Socialization and Education. Essays in Conceptual Criticism. Westport, Connecticut, USA – London 1994 (Greenwood Press), 1-101.



Wolfgang Brezinka in Konstanz (Foto 1967)

Die Arbeit an meinem System der Erziehungswissenschaft hat viel mehr Zeit und Mühe beansprucht als ich gedacht hatte. Leider ist sie unvollendet geblieben. Das lag teils an den enormen sachlichen Schwierigkeiten, teils daran, dass ich mich ihr nicht konsequent genug gewidmet habe. Ich habe mich durch Beiträge zur Praktischen Pädagogik, zur Philosophie und zur Historiographie der Erziehung ablenken lassen. Die Gründe dafür werde ich später nennen.

Jedenfalls habe ich kein vollständiges System, sondern nur *„Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft“* (Untertitel) bieten können. Sie sind unter dem Titel *„Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg“* zuerst 1976 erschienen und für die 3. Auflage von 1995 neu bearbeitet und stark erweitert worden. Eine englische Übersetzung liegt seit 1997 vor, eine italienische seit 2002; eine japanische wird in Kürze erscheinen. Ihren systematischen Kern bildet das Kapitel über *„Erziehung im Lichte des Zweck-Mittel-Schemas“*³⁰. Die Beziehungen zwischen Zwecken (Erziehungszielen), Mitteln und Wirkungen der Erziehung scheinen mir der zentrale Inhalt eines Systems der Empirischen Erziehungswissenschaft zu sein. Erzieherische Handlungen wie Erziehungseinrichtungen werden hier als Mittel verstanden, durch die versucht wird, Menschen so zu beeinflussen, dass sie bestimmte Eigenschaften (psychische Dispositionen) erwerben, die als Ideale (oder Soll-Zustände) für sie gesetzt worden sind. Diese Ideale sind die Ziele oder Zwecke der Erziehung. Ohne den Willen der Erzieher, dazu beizutragen,

³⁰ BREZINKA 1995, 218-258.

dass die Educanden sie so weit wie möglich verwirklichen, gäbe es gar keine Erziehung. Die wichtigste Frage ist dabei die nach den Bedingungen des Erfolgs der Erziehung bzw. nach den Ursachen des Misserfolgs, denn offensichtlich gibt es viele erzieherische Handlungen und Erziehungseinrichtungen, die für geeignete Mittel gehalten werden, ohne es tatsächlich zu sein.

Selbstverständlich stehen diese systematischen Forschungen in engstem Zusammenhang mit den wissenschaftstheoretischen Ergebnissen meiner ‚Metatheorie der Erziehung‘ und den Begriffsklärungen, die in meinem Buch ‚Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft‘ enthalten sind. Wer sich also ein sachgerechtes Bild von meinen Beiträgen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft machen will, muss auch die beiden vorbereitenden epistemologischen und begriffsanalytischen Bücher heranziehen. Über die Ausgangslage, die Motive und die Stationen meiner ‚Suche nach einer wirklichkeitsnahen Pädagogik‘ informiert seit 1989 der Band 1 meiner ‚Gesammelten Schriften‘: *‚Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik‘*.

Praktische Pädagogik als Orientierungshilfe für Erzieher

Nun zu den Gründen dafür, mich nicht ausschließlich auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu konzentrieren. Sie wurzeln in der Überzeugung, dass die Erziehungspraktiker von Erziehungstheoretikern mit Recht *mehr* erwarten als nur empirische Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes. Sie sind auch auf Beratung in Fragen angewiesen, auf die es prinzipiell keine wissenschaftlichen Antworten gibt, sondern nur religiöse, weltanschauliche oder ideologische. Die Pädagogik ist historisch als *praktische* Theorie für Erzieher entstanden: als *normative* Anleitung zum Verständnis ihrer Aufgaben und zur vernünftigen Ausübung ihrer Pflichten unter den jeweils gegebenen kulturellen Verhältnissen. Erziehern eine wertende Deutung ihrer geschichtlichen Lage und eine normative Orientierung für ihr erzieherisches Handeln anzubieten, ist und bleibt neben der erziehungswissenschaftlichen Forschung auch weiterhin notwendig. Gewiss sollen dabei die einschlägigen Ergebnisse der Wissenschaften berücksichtigt werden – soweit sie vorhanden und brauchbar sind. Aber wissenschaftliches Wissen kann nicht Glaubensüberzeugungen und Gesinnungseinstellungen ersetzen, die jeder Mensch braucht, um sinnvoll werten, wählen und leben zu können.³¹ Das gilt auch in unserer Epoche der religiösen Entwurzelung, des kulturellen Pluralismus, der Individualisierung der Lebensstile und der damit ver-

³¹ Vgl. BREZINKA: Metatheorie der Erziehung. München 1978 (Reinhardt), 10 ff. und 236 ff.; derselbe: Glaube, Moral und Erziehung. München 1992 (Reinhardt), 45 ff.

bundenen Orientierungsunsicherheit. Im Chaos der Meinungen sind kluge Selbstbestimmung durch Wertungen und Kritik, Auswahl des für uns Guten und Abwehr des Schädlichen und Überflüssigen unentbehrlich denn je zuvor, wenn man seelisch gesund bleiben will und für die Erziehung anderer verantwortlich ist.

Diese pragmatischen Grundsätze sind weder positivistisch noch rationalistisch noch szientistisch. Wer sie bejaht, erkennt den Wert der Vernunft, der Aufklärung und der Wissenschaften ebenso an wie ihre Grenzen für die Lebensführung. Er rechnet mit der Realität von Glaubensüberzeugungen und ihrer zentralen Bedeutung für den inneren Halt der Person wie für den Zusammenhalt von Gemeinschaften. Er rechnet natürlich auch damit, dass sie unter pluralistischen Bedingungen verschieden bewertet werden und dass Glaubenskonflikte und Kulturkämpfe zum individuellen und sozialen Leben gehören. Von dieser anthropologischen Auffassung der Polarität von Vernunft und Gemüt, Erkennen und Glauben (im weiten – nicht nur religiösen – Sinne), Wissen und Werten bin ich schon in meinem ersten Buch *„Erziehung als Lebenshilfe“* (1957) und in meiner frühen Aufsatz-Sammlung *„Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik“* (1960; 3. erweiterte Auflage 1988) ausgegangen. Als praktische Theorie kann die Pädagogik nicht wertungsfrei oder wertneutral sein. Nur wenn sie weltanschaulich-moralisch Partei ergreift, kann sie ihren Zweck erfüllen, gleichgesinnten Erziehern normative Orientierung zu bieten.

Ein Professor der Pädagogik kann aber nicht alles leisten, was in diesem großen Fachgebiet zu tun wünschenswert wäre. Er muss sich für *einen* Aufgabenkreis entscheiden und alles andere – zumindest zeitweise – beiseite lassen, um gute Ergebnisse erreichen zu können. Ich hatte mich 1967 beim Wechsel von Innsbruck nach Konstanz dazu entschlossen, alle Kraft auf ein System der Erziehungswissenschaft zu konzentrieren und die – nicht weniger wichtigen – Beiträge zur Praktischen Pädagogik und zur Philosophie der Erziehung künftig anderen Autoren zu überlassen.

Bei diesem Plan hatte ich nicht mit der ‚Neuen Linken‘ gerechnet, die schon ein Jahr später für ‚Kulturrevolution‘ zum Zweck der ‚Systemüberwindung‘ zu kämpfen begann. Sie hatte sich das Bildungswesen als primäres Kampffeld gewählt und sah in der Pädagogik das beste Mittel zur ‚Bewusstseinsänderung‘ der Lehrer und aller anderen Erzieher gemäß ihrem traditions- und autoritätsfeindlichen emanzipatorisch-sozialistischen Programm. Wer dieser so genannten ‚Studentenbewegung‘ an den Universitäten Widerstand zu leisten wagte und für die Freiheit der Wissenschaft, für gesetzliche Ordnung und hohe Leistungen eintrat, wurde mit brutaler Härte verfolgt. „Marx rein – Brezinka raus!“ lautete die Forderung bei einer Konstanzer Massendemonstration. Kritik an der neuen politischen Heilslehre wurde mit Rufmord und Isolierung bestraft. Meine Lehrveranstaltungen wurden jahrelang boykottiert. Der

anspruchsvolle erziehungswissenschaftliche Studiengang wurde durch Leistungsverweigerung ruiniert und deswegen vom Ministerium schließlich aufgelöst. Das hat mir unerwartet mehr Zeit für die Forschung verschafft als unter normalen Verhältnissen möglich gewesen wäre. Die Universitätsorgane erwiesen sich als unfähig, das Chaos zu verhindern. Erst als die Regierung an deren Stelle einen Staatskommissar einsetzte, konnte es langsam gebändigt werden.³²

So habe ich nicht nur von Ferne aus den Massenmedien erfahren, was linker Meinungsterror ist, sondern aus nächster Nähe im Widerstand einer anfangs sehr kleinen Minderheit liberaler und konservativer Professoren³³. Aus diesen Erfahrungen ist meine kulturpolitische Aufklärungsschrift über *„Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik“* (1972) entstanden. Sie ist auch ins Italienische, Norwegische, Spanische und Japanische übersetzt worden – ein Zeichen dafür, wie brisant das Thema damals in der westlichen wie in der fernöstlichen Welt gewesen ist. Von der deutschen Ausgabe sind bis 1981 sechs Auflagen mit insgesamt 40.000 Exemplaren erschienen.

Die Kulturrevolution der ‚Neuen Linken‘ ist in der Innen-, Außen- und Verteidigungspolitik der europäischen Staaten ebenso gescheitert wie in der Wirtschaftspolitik. Erfolgreich war sie dagegen als emanzipatorische Bewegung mit ihrer Verteufelung von Tradition, Autorität, Bindung und Leistung im Schul- und Hochschulbereich, im Literatur- und Kunstbetrieb und in den Massenmedien. Sie hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich ein schon begonnener Mentalitätswandel zugunsten linksliberaler Einstellungen und Forderungen rasch verstärkt hat. Dieser Einstellungs- oder ‚Wertewandel‘ hatte weit mächtigere andere Ursachen, die mit den viel älteren Prozessen der Aufklärung und Säkularisation, mit Bevölkerungswachstum, Industrialisierung, regionaler und sozialer Mobilität, mit Demokratisierung und Individualisierung zusammenhängen. Die ‚Neue Linke‘ hat durch ihr militantes Auftreten nur stürzen können, was längst morsch gewesen ist. Sie hat eher eine bereits

³² Vgl. BREZINKA: Das Fach „Erziehungswissenschaft“ an der Universität Konstanz. In: RUDOLF LEIBINGER/HORST SUND (Hg.): Zwischenbilanz. Konstanz 1988 (Universitätsverlag), 363-377; derselbe: Rückblick auf fünfzig Jahre erlebte Pädagogik. In: SIEGFRIED UHL (Hg.): Wolfgang Brezinka – Fünfzig Jahre erlebte Pädagogik. Rückblick, Lebensdaten, Publikationen. München 1997 (Reinhardt), 23 ff.

³³ Vgl. HELMUT SCHOECK: Konflikt in Konstanz: Professor Brezinka und die linke Presse. In: SCHOECK: Vorsicht Schreibtischtäter. Politik und Presse in der Bundesrepublik. Stuttgart 1972 (Seewald), 129-135. Unterstützung kam vor allem durch den Soziologen HELMUT SCHELSKY. Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen 1975 (Westdeutscher Verlag), 295 und 300 ff. Vgl. auch KURT SONTHEIMER: Das Elend unserer Intellektuellen. Linke Theorie in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1976 (Hoffmann und Campe).

vorhandene religiöse, moralische und politische Entwurzelung ausge-
nützt und sichtbar gemacht als selbst in Gang gebracht.

Es war und blieb nach 1968 noch lange notwendig, über ihre Utopie der ‚herrschaftsfreien Gesellschaft‘, ihre Taktik und ihre Pädagogik kritisch aufzuklären. Auf weite Sicht schien es mir aber wichtiger zu sein, ihr und anderen Strömungen des anarcho-liberalen Zeitgeistes positiv eine Praktische Pädagogik des ‚aufgeklärten Konservatismus‘ entgegenzusetzen. Zu diesem Zweck habe ich zwischen 1970 und 1990 mehrere hundert öffentliche Vorträge in Europa und Übersee gehalten: an Universitäten, in Lehrerversammlungen und Schulkollegien, bei Familienkongressen und kirchlichen wie politischen Veranstaltungen, vor Elternvereinen und Staatsbeamten, Unternehmerverbänden und Gewerkschaften. Ein Höhepunkt war 1982 mein Vortrag über ‚*Erziehung zur Lebenstätigkeit in einer Zeit der Orientierungskrise*‘ beim 87. Deutschen Katholikentag in Düsseldorf vor 3.000 Zuhörern³⁴.

Aus dieser Bildungsarbeit ist 1986 mein Buch *‚Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik‘* hervorgegangen. Es hat bis 1993 drei Auflagen erfahren und ist auch ins Italienische, Spanische, Japanische und Koreanische übersetzt worden. Es ging darin um Folgendes: Wie soll eine realistische Praktische Pädagogik aussehen, die Erziehern auch in unserer Kulturkrise noch eine normative Orientierungshilfe gibt? Welches sind die bewahrenswerten Glaubensgüter, Ideale, Normen und Institutionen, die auch in dieser Zeit des schnellen Wandels unbedingt festgehalten werden sollten? Und wie verhilft man ihnen im Erziehungswesen zur Anerkennung?

Das sind normative Fragen, mit denen sich die ‚wissenschaftliche‘ Pädagogik damals kaum beschäftigt hat. Themen wie Erziehungsziele, Werterziehung, das Verhältnis von Glauben und Wissen aus pädagogischer Sicht, Berufsethos und Berufsmoral der Lehrer sind in der Lehrerbildung jahrzehntelang vernachlässigt worden. Die meisten Professoren der Pädagogik sind aus dem Bemühen um ‚Wissenschaftlichkeit‘ am falschen Ort normenfremd und normierungsscheu geworden, damit aber auch lebensfremd und praxisfern. Dazu kam die kritik-



Vortrag über das ‚Berufsethos des
Lehrers‘ an der Academy of Korean
Studies in Seoul am 31.10.1998
(Brezinka l.v.r.)

³⁴ Nachdruck in WOLFGANG BREZINKA: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München ³1993 (Reinhardt), 51-67.

lose Aufnahme von ‚postmodernen‘ Ideen, die auch in der Pädagogik die Neigung zu Wertrelativismus, ideologischem Subjektivismus und moralischem Nihilismus verstärkt hat.

Dieser Zustand der akademischen Erziehungstheorie scheint mir gefährlich zu sein, weil er in Lehrern und anderen Erziehern dazu beiträgt, dass die moralischen Quellen ihrer Erziehungsfähigkeit austrocknen. Der Aufklärung über diese Zusammenhänge und den Möglichkeiten der Abhilfe ist auch mein jüngstes Buch über *‚Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel‘* (2003) gewidmet. An Übersetzungen ins Spanische und Polnische wird bereits gearbeitet.

Beiträge zur normativen Philosophie der Erziehung

In dieser geistigen Situation habe ich mich bemüht, meinen Beiträgen zur Praktischen Pädagogik eine moralphilosophische Grundlage zu geben, die möglichst breite Zustimmung finden kann. So sind Beiträge zur normativen Philosophie der Erziehung entstanden, die für die Rückbesinnung auf bewährte Ideale als gemeinsame Erziehungsziele werben.

Dazu gehört mein Buch *‚Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles‘* (1987). ‚Tüchtigkeit‘ (griechisch: areté; lateinisch: virtus; englisch: competence) scheint mir das umfassendste Erziehungsziel zu sein, das es gibt. Allerdings ist es unvollständig und bedarf der Konkretisierung gemäß den Erfordernissen der jeweiligen Kultur. Die Arten der Tüchtigkeit und ihr Rang sind abhängig von der Wertordnung, die in einer Gemeinschaft gilt. Tüchtigkeit bedeutet eine von der Gemeinschaft positiv bewertete Eigenschaft der Person, die durch eigene Anstrengung erworben werden muss: die Eigenschaft, Erfordernissen voll und ganz genügen zu können. Dieses Ideal betont die Eigenaktivität und die Selbstverantwortung der Educanden. Es begünstigt das Streben nach Vollkommenheit. Es entspricht der anthropologischen Erkenntnis, dass die Habitualisierung normgemäßer Erlebnis- und Verhaltensweisen eine notwendige Bedingung für die Lebensführung ist. Im Vergleich des Erziehungsziels ‚Tüchtigkeit‘ mit den modischen Idealen ‚frei entfaltete Persönlichkeit‘, ‚emanzipierte Persönlichkeit‘, ‚selbst-verwirklichte Persönlichkeit‘ und ‚moralisches Urteilsvermögen‘ (LAWRENCE KOHLBERG) wurden deren Mängel nachgewiesen. Das Ideal der Tüchtigkeit dagegen entspricht der Natur des Menschen als disziplinbedürftiges Wesen und kann helfen, den Gefahren des egalitären Wohlfahrtsstaates zu begegnen: dem Hedonismus, dem Privatismus, dem moralischen Minimalismus, der Versuchung zu minimalen Leistungen bei maximalen Ansprüchen.



Wolfgang Brezinka hält auf dem Niedersächsischen Philologentag den Hauptvortrag:
 ‚Tüchtigkeit als Erziehungsziel. Interpretation, Bewertung, Alternativen‘
 (Foto vom 3.11.1986 in Lüneburg)

Mein erziehungsphilosophisches Hauptwerk ist 1992 unter dem Titel *‚Glaube, Moral und Erziehung‘* erschienen. Es vereint meine Beiträge zu den philosophischen Grundlagen der spirituellen (religiös-weltanschaulichen) und der moralischen Erziehung. Es ist um Konsens trotz Pluralismus bemüht und stützt sich deshalb in normativer Hinsicht so weit wie möglich auf die internationalen Menschenrechtskonventionen und die nationalen Erziehungs- und Schulgesetze. Dieses Buch ist bisher ins Englische, Italienische, Tschechische und Japanische übersetzt worden. Im Zentrum steht die Problematik von Erziehungszielen in pluralistischen Gesellschaften. Nach einer Bilanz der moralisch-rechtlichen Bestände werden Leitlinien zu Sicherung der notwendigen Erziehungsziele vorgeschlagen. Als Voraussetzung dafür wird nachgewiesen, warum Glaubensüberzeugungen ein wesentliches Element der Lebenstüchtigkeit sind und trotz aller Fortschritte der Wissenschaften prinzipiell unentbehrlich bleiben. Das Buch enthält auch meine Beiträge zur Theorie der Werterziehung und zur Berufsmoral der Lehrer.

In diesen Wertungs- und Normfragen vertrete ich eine anti-rationalistische und anti-szientistische Position, die dem philosophischen Pragmatismus nahe steht und ideenpolitisch neo-konservativ ist. Sie ist in kürzester Form in meinem Text über *‚Erziehung und Tradition‘* enthalten, mit dem ich mich 1995 in Zürich für die Verleihung des Preises der Schweizer ‚Stiftung für Abendländische Besinnung‘ bedankt habe.³⁵

³⁵ Nachdruck in BREZINKA: 2003 b, 11-19.

Historische Studien über Aufstieg und Krise der wissenschaftlichen Pädagogik

Im Alter lag es nahe, nicht nur eine Bilanz des eigenen pädagogischen Lebenswerkes zu ziehen, sondern auch einen kritischen Blick auf die Entwicklung der Pädagogik als Universitätsfach zu werfen. Ein Anstoß dazu kam von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien, die mich 1992 zum Korrespondierenden Mitglied im Ausland und 1997 zum Wirklichen Mitglied gewählt hat. Sie hat mich eingeladen, über das heikle Thema *„Aufstieg und Krise der wissenschaftlichen Pädagogik“* zu sprechen³⁶.

Die Krise sehe ich im Missverhältnis zwischen (teils berechtigten, teils unrealistischen) Erwartungen von außen (Schulverwaltung, Lehrer, Eltern, pädagogische Berufsverbände, universitäre Nachbarfächer) sowie Versprechungen ihrer akademischen Vertreter einerseits und tatsächlichen Leistungen andererseits. Trotz rühmlicher Ausnahmen scheint mir weithin folgende Lage zu bestehen: „Zersplitterung statt Blüte, Lebensfremdheit statt Wirklichkeitsnähe, nebuloser Imponierjargon statt klarer Begriffe, theoretische Armut statt Erkenntnisgewinn, viel Bluff und wenig Substanz, Krisenbewußtsein statt berechtigter Stolz auf das Erreichte“³⁷.

Das Fach ist im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts an den Universitäten aus praktisch-politischen Gründen institutionell und personell riesig expandiert, bevor die Pädagogik als Wissenschaft genügend gefestigt gewesen ist. Es herrscht noch immer Richtungsstreit: es mangelt an Konsens über seine Aufgaben, seinen Wissenschaftscharakter, seine Kernfragen und seine zentralen Inhalte. Die notwendig gewesene Differenzierung hat zur Überspezialisierung auf Randthemen geführt und von der gemeinsamen Arbeit an den zentralen Themen der Allgemeinen Pädagogik abgelenkt. Die Chance, die die Vervielfachung der Mitarbeiter geboten hat, ist zu wenig genutzt worden. Das wissenschaftliche Prestige der Pädagogik ist gering geblieben und ihr Nutzen für die Erziehungspraxis wird bezweifelt. Deshalb werden nun viele ihrer Dienstposten eingespart. Die Pädagogik verliert und die Psychologie gewinnt an Einfluss in den Universitäten wie in der Öffentlichkeit.

Diese Entwicklung erfüllt mich mit Sorge. Wie ist es dazu gekommen? Woran liegt es, dass die Geschichte des Faches Pädagogik bisher trotz einer Unmenge von Publikationen so wenig glanzvoll verlaufen

³⁶ Vgl. Wolfgang BREZINKA: Aufstieg und Krise der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Anzeiger der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse, 131 (1994), 167-190; Nachdruck in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 12 (1995), 41-64 und BREZINKA 2003 b, 126-145.

³⁷ BREZINKA 2003 b, 127.

ist? Aus persönlicher Erfahrung kenne ich nur die letzten fünfzig Jahre dieser Geschichte in örtlich und inhaltlich begrenzten Ausschnitten. Deshalb habe ich Anfang der Neunzigerjahre begonnen, diese subjektiven Eindrücke zu klären und durch gründliche wissenschaftsgeschichtliche Quellenstudien systematisch zu ergänzen. Dabei bin ich bis zu den Anfängen der Pädagogik als Universitätsfach im Zeitalter der Aufklärung zurückgegangen und habe mich regional auf den Vielvölkerstaat der Habsburger-Monarchie (bis 1918) und die daraus hervorgegangene Republik Österreich konzentriert.

Dass ich für die Erforschung der Fachgeschichte Österreich anderen Ländern vorgezogen habe, hatte private und sachliche Gründe. Privat war der Wunsch, meiner Wahlheimat mit einem Werk über dieses noch weitgehend unerforschte Gebiet der Kultur- und Wissenschaftsgeschichte meinen Dank für Beheimatung und vielfache Förderung zu erweisen. Sachlich sprach für Österreich, dass es als erster Staat der Welt an seinen Universitäten schon ab 1805 Lehrkanzeln für Pädagogik eingerichtet hat, dass seine Universitätsgeschichte dank einer zentralistischen Verwaltung übersichtlich ist und dass die Menge der für Pädagogik zuständigen Professoren und Dozenten nicht zu groß ist, um detaillierte Studien über jeden einzelnen Fall auszuschließen. Andererseits ist Österreich Teil des größeren deutschsprachigen Kulturraumes. In ideeller und personeller Hinsicht war sein Austausch mit Deutschland immer rege genug, um fachgeschichtlich auch für dieses als repräsentativ gelten zu können.

Der erste Band meines auf drei Bände angelegten Werkes ist im Jahre 2000 erschienen: *„Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts“*. Er enthält als Einleitung eine Gesamtübersicht über *„Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik“* (230 Seiten), die auch als selbständiges Buch gelten kann. Die übrigen 800 Seiten sind der *„Pädagogik an der Universität Wien“* gewidmet. Im Zentrum steht nicht die Dogmen-, sondern die Institutionengeschichte. Deshalb ist das Buch nach Universitäten und Instituten gegliedert. Es geht um die Geschichte der Lehrkanzeln für Pädagogik sowie aller Personen, die an den österreichischen Universitäten und sonstigen Hochschulen Pädagogik gelehrt haben und am Aufbau und Ausbau der Institute des Faches beteiligt gewesen sind. Aus welchem Lebenskreis, mit welcher Vorbildung und auf welchem Berufsweg sind sie zu Dozenturen und Professuren gelangt? Wie haben sie ihr Fach verstanden und was haben sie darin geleistet? Welche Rolle haben die Professorenkollegien, das Unterrichtsministerium, die Kirche und die politischen Parteien bei der Errichtung und Besetzung von Lehrkanzeln gespielt? Die Untersuchung schließt erstmals auch die Spezialdisziplinen Katechetik/Religionspädagogik, Heilpädagogik, Sportpädagogik und Wirtschaftspädagogik ein.

Der erste Band ist von der Kritik als „ein Standardwerk der Geschichte der Humanwissenschaften“ begrüßt worden, „zumal der Autor ausgehend vom Fach Pädagogik auch eine allgemeine österreichische Kultur- und Philosophiegeschichte bietet“³⁸. Es gilt als „eine hervorragende Pionierleistung“³⁹, durch die „mit kaum zu übertreffender Genauigkeit an Hand von Primärquellen ... neue Maßstäbe für eine wichtige Aufgabe der Universitätsgeschichte gesetzt werden“⁴⁰. „Empirisch, nüchtern, kritisch ... hält es der Disziplin einen Spiegel vor“. „Eine Grundsatzdiskussion zur Zukunft des Faches bedarf solcher ‚Spiegel‘“. „Bislang ist die Malaise im Fach Erziehungswissenschaft in keinem Buch besser beschrieben worden, und dies endlich auf ‚empirischer‘ Basis“⁴¹. „Diese Art der quellengesättigten und offenen, ja schonungslosen Analyse“ sei „auch für die Erziehungswissenschaft in Deutschland dringend zu wünschen“⁴².

Der zweite Band ist 2003 erschienen. Er behandelt die Universitäten Graz und Innsbruck bis zur Gegenwart und die Deutsche Universität Prag bis 1945. Ich hoffe, auch den dritten Band über die Universitäten Czernowitz, Salzburg, Linz, Klagenfurt und die Wiener Wirtschaftsuniversität noch vollenden zu können.

Diese historischen Studien haben allerdings viel mehr Lebenszeit gekostet als ich geplant hatte. Wer ihre Ergebnisse liest, wird besser verstehen, warum die wissenschaftliche Pädagogik für Krisen besonders anfällig ist. Vielleicht können meine wissenschaftshistorischen Analysen dazu beitragen, dass künftig alte Irrwege weniger häufig begangen und meine systematischen Vorschläge verständnisvoller geprüft werden.

Grenzen der Pädagogik

Das Studium der Lebenswege und Schriften meiner vielen Vorgänger und Zeitgenossen als Pädagogen an den österreichischen Universitäten hat dazu beigetragen, die besonderen Schwierigkeiten dieses Faches noch genauer als früher kennen zu lernen. Auch hier gilt die Einsicht aus dem Alten Testament: „mehrt man das Wissen, so mehrt man das Leid“ (Prediger 1, 18) – das Leiden an den Mängeln der Pädagogik im Allgemeinen wie an der Unvollkommenheit der eigenen Beiträge zu ihr. Das

³⁸ PETER GOLLER in: Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung, 110. Band, 2002, 234.

³⁹ KURT MÜHLBERGER in: Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte, 20/2000, 284.

⁴⁰ HELMUT ENGELBRECHT in: Unsere Heimat. Zeitschrift des Vereins für Landeskunde von Niederösterreich, 72 (2001), 62 f.

⁴¹ MANFRED HEINEMANN in: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, XXXVII (2001), 764-775.

⁴² HEINZ-ELMAR TENORTH in: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001), 602.

gilt für alle drei Theorieklassen, die ich idealtypisch zu unterscheiden vorgeschlagen habe: für die (Empirische) Erziehungswissenschaft ebenso wie für die Philosophie der Erziehung und die Praktische Pädagogik. Sie sind nicht wahre Abbilder wirklicher Phänomene, sondern nur hypothetische Konstruktionen, also Gedankengebilde, die bestenfalls indirekt, vereinzelt und lose mit Erfahrungsstatsachen verbunden sind. Es kommt ihnen höchstens eine *partielle* Nähe zur Wahrheit zu – durchsetzt mit Irrtümern und großen Wissenslücken in zentralen Fragen.⁴³ Die real vorhandenen Erziehungstheorien jeder Art bleiben unvermeidlich weit zurück hinter den Idealbildern, die sich viele wissenschaftstheoretisch Ahnungslose von der Pädagogik machen.⁴⁴

Es ist verständlich, dass sich vor allem aktive und künftige Erziehungspraktiker – so wie ich selbst am Beginn meiner pädagogischen Ausbildung – von den Erziehungstheoretikern viel hilfreiches Wissen erwarten – in der Regel jedenfalls mehr, als geboten werden kann. Sie unterschätzen die Komplexität ihres Arbeitsfeldes, die Situationsabhängigkeit jeder Erziehung, den Mangel an erziehungstechnologisch brauchbarem Gesetzeswissen, die Unvollständigkeit aller Erziehungstheorien, kurz: die Grenzen der Pädagogik.

Ich habe dieses Problem zuletzt in einem Vortrag über *„Erwartungen der Erzieher und die Unvollkommenheit der Pädagogik“* behandelt, den ich anlässlich der Auszeichnung mit dem Ehrendoktorat der Technischen Universität Braunschweig (2001) gehalten habe⁴⁵. Ich weiß dazu keinen anderen Rat, als die Studierenden behutsam mit den Schwierigkeiten vertraut zu machen, die der Gewinnung des erreichbaren pädagogischen Wissens entgegenstehen, und vor übertriebenen Erwartungen zu warnen. ‚Behutsam‘ aufklären bedeutet hier: es so tun, dass die Freude am erzieherischen Beruf und der Mut zum erzieherischen Handeln nicht durch allzu viel Denken an mögliche Hindernisse



Ehrenpromotion der TU Braunschweig: Dekanin Prof. Barbara Jürgens, Wolfgang Brezinka, Präsident Prof. Jochen Litterst (Foto: 3.11.2001)

⁴³ Vgl. BREZINKA 1978, 135 ff.

⁴⁴ Vgl. BREZINKA 1978, 151 ff.

⁴⁵ Braunschweiger Universitätsreden 26 (2001). Nachdruck in: BREZINKA 2003 b, 146-159.

gelähmt werden. Das erfordert von den Lehrern der Pädagogik wissenschaftliche Klarheit, Redlichkeit und jene Lebens- und Berufsfreude, die früher ‚Wohlgemutheit‘ (griechisch: euphrosyne) genannt worden ist, also das Gegenteil des Trübsinns. Wenn die pädagogische Ausbildung und Selbstbildung zur pädagogischen Urteilsfähigkeit, zum ‚richtigen Denken‘ über Erziehung verhilft, bleiben Erzieher am ehesten vor Illusionen wie vor Resignation geschützt. Das wusste schon der Philosoph DEMOKRIT rund 400 Jahre vor Christus: „Die Hoffnungen der richtig Denkenden sind erreichbar, die der Unverständigen unerfüllbar“⁴⁶.

⁴⁶ Fragment 58 bei HERMANN DIELS: Die Fragmente der Vorsokratiker. Hamburg 1957 (Rowohlt), 103.

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Brezinka

- 9.6.1928 geboren in Berlin. Vater: Dipl.-Ing. Josef Brezinka, Mutter: Hildegard Brezinka, geb. Kreis.
- 1934-1945 Besuch der Volksschule in Berlin-Marienfelde, Düsseldorf, Berlin-Tempelhof und Potsdam, der Oberschule für Jungen in Potsdam, Berlin-Lankwitz (Tannenbergsschule) und Ratibor (Oberschlesien).
- 1.3.-13.10.1945 Heimerzieher im Kinderlandverschickungs-Lager der Wiener Fürsorgeerziehungsanstalt „Hohe Warte“ in St. Jakob in Deferegggen (Osttirol).
- 1946 Abitur an der Oberschule für Jungen in Berlin-Lankwitz.
- 1946-1949 Studium der Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Volkskunde an der Theologischen Fakultät Salzburg/Österreich.
- 1949 Abschluss mit dem Lizentiatenzeugnis der Philosophie.
- 1949-1951 Studium der Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie an der Universität Innsbruck/Österreich.
- 1951 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Innsbruck. Dissertation: „Die Bedeutung der psychologischen Typenlehren von Kretschmer, Jung und Spranger für die Erfassung des Charakters von Jugendlichen“.
- 1951-1955 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft Salzburg bei Prof. Friedrich Schneider.
- 1954 Habilitation für Pädagogik an der Universität Innsbruck: Privatdozent.
- 1954 Heirat mit Dr. Erika Schleifer aus Hallein (Salzburg). Drei Kinder (1956, 1960, 1961), sechs Enkel.
- 22.8.1955 Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft.

| | |
|---------------------|---|
| 1955-1957 | Forschungsstipendium des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht. |
| 1957/58 | Research scholar an der Columbia-Universität/New York und an der Harvard-Universität in Cambridge (Mass) USA. |
| 12.12.1958 | Außerordentlicher Professor der Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Würzburg der Universität Würzburg. Seit 28.12.1959 ordentlicher Professor. |
| 1.1.1959-30.9.1960 | Vorstand (Rektor) der Pädagogischen Hochschule Würzburg der Universität Würzburg. |
| 1.10.1960-15.3.1967 | Ordentlicher Professor der Pädagogik und Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. |
| 1962-1981 | Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“. |
| 1965-1969 | Mitglied des Bundesjugendkuratoriums der Bundesrepublik Deutschland. |
| 16.3.1967-30.9.1996 | Ordentlicher Professor der Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz. |
| 1968/69 | Dekan der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. |
| 15.3.-31.5.1981 | Gastprofessur an der University of the Orange Free State (Bloemfontein) und der Rand Afrikaans University (Johannesburg). |
| 22.10.-2.12.1985 | Gastprofessur an der University of South Africa (Pretoria). |
| 6.2.1989 | Österreichisches Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst I. Klasse. |
| 12.5.1994 | Wahl zum korrespondierenden Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Ausland; seit 29.4.1997 Wirkliches Mitglied. |
| 1.10.1996 | Emeritierung und Übersiedlung nach Tirol. |
| 3.11.2001 | Ehrendoktorat der Technischen Universität Braunschweig. |



Veröffentlichungen der BBF

Preis in €

Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte

- (2) **Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) 1945 - 1990** - Allgemeinbildendes Schulwesen (1994) 1,-
- (5) **Friedrich Wilhelm Dörpfeld** - ein thematisches Bestandsverzeichnis - Auswahl - (1994) 1,-
- (7) **Zeitschriften / Zeitungen 1739 bis 1932** - Verzeichnis der Bestände der ehemaligen deutschen Lehrer-Büchereien Comenius-Bücherei, Leipzig; Deutsche Lehrerbücherei, Berlin; Süddeutsche Lehrerbücherei, München (1998) 9,-
- (9) Marko Demantowsky: **Das Geschichtsbewußtsein in der SBZ und DDR.** Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld (unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik) - Bibliographie und Bestandsverzeichnis 1946-1973 7,50
- (10) **Hitler-Jugend.** Primär- und Sekundärliteratur der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (2003) 5,-
- (11) **Nachlässe, Autographen und Sammlungen als Quellen für die bildungsgeschichtliche Forschung.** Bestandsverzeichnis des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (2004) 4,-

Quellentexte aus der BBF

- Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat und allerhöchste Botschaft vom 31. Januar 1850:** nebst der Ansprache Sr. Majestät des Königs und dem Protokoll vom 6. Februar über die feierliche Beeidigung. – 2. Aufl. – Berlin: Verl. der Deckerschen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei, 1850. – 25. S. (Heft 2, 1996) 1,50
- Katalog der Historischen Ausstellung von Bilderbüchern und Illustrierten Jugendschriften in der Kunsthalle / Deutsche Lehrerversammlung Hamburg 1896.** – Hamburg: Dietrich, 1896. – 95 S. (Heft 3, 1996) 2,50

Bibliographie Bildungsgeschichte

1994/95; 1995/96; 1996/97; 1997/98 (38,50 €) 1998/99; 1999/2000 (43,60 €); 2000/2001 (47,20 €); 2001/2002 (48,- €); 2002/2003 (49,80 €)

(Bestellungen richten Sie bitte an den Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler.)

Tagungsbände

Christian Ritz/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): **Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland.** Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 1998
(Zu beziehen von der BBF)

Heidemarie Kemnitz/Hans Jürgen Apel/Christian Ritz (Hrsg.): **Bildungsideen und Schulalltag im Revolutionsjahr 1848.** Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 1999

Rudolf W. Keck/Christian Ritz (Hrsg.): **Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung.** Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 2000

Sonja Häder/Christian Ritz/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): **Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik.** Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 2001

Klaus-Peter Horn/Christian Ritz (Hrsg.): **Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts.** Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 2001, 2. korr. Aufl., 2003

Christian Ritz/Gert Geißler (Hrsg.): **Wege des Wissens. 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.** Berlin. WEIDLER Buchverlag Berlin, 2001, 2. verbesserte und um die Dokumentation eines Zeitzeugengesprächs erweiterte Auflage, 2003

Inge Hansen-Schaberg/Christian Ritz (Hrsg.): **Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933.** Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 2004

Christian Ritz/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt, 2004

Mehrbändige Werke

Lost, Christine/Ritz, Christian: **Basiswissen Pädagogik : Historische Pädagogik.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002.

Band 1 Otto Hansmann (Hrsg.): Jean-Jacques Rousseau. 232 S.

Band 2 Gerhard Kuhlemann/Arthur Brühlmeier (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi. 340 S.

Band 3 Hanno Schmitt (Hrsg.): Johann Stuve. 261 S.

Band 4 Gerhard Müßener (Hrsg.) Johann Friedrich Herbart. 333 S.

Band 5 Helmut Heiland (Hrsg.): Friedrich Wilhelm August Fröbel. 267 S.

Band 6 Gert Geißler (Hrsg.): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. 293 S.

Ausstellungskataloge

| | |
|--|------|
| Wie das Kind sein soll. Kinderbücher als Quelle bildungsgeschichtlicher Forschung (Katalog zur Ausstellung vom 10.9.1996 - 8.11.1996) | 1,50 |
| „Selbst verändern müssen wir“ – Leserbriefe an die „Junge Welt“ (Katalog zur Ausstellung vom 10.11.1999 - 28.1.2000) | 1,50 |
| „Bilanz in Büchern“ – Pädagogisch wichtige Veröffentlichungen im 20. Jahrhundert (Katalog zur Ausstellung vom 6.10.2000 - 5.1.2001) | 3,50 |
| WissensWege. Von der Lehrerbücherei zur Forschungsbibliothek - 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. (Katalog zur Ausstellung vom 21.5.2001 - 15.9.2001) | 3,50 |
| Plain Children. Erziehung und Bildung der Amish People (Katalog zur Ausstellung vom 1.3.2002 - 31.5.2002) | 3,50 |
| Clara Grunwald. Ein Leben für die Montessori-Pädagogik (Katalog zur Ausstellung vom 23.11.2002 - 7.3.2003) | 4,- |
| Philipp Aronstein (1862-1942). Ein großer Berliner Neuphilologe und ein deutsch-jüdisches Schicksal (Katalog zur Ausstellung vom 4.4.2003 - 6.6.2003) | 3,50 |
| Aufstand v. Putsch. Der 17. Juni 1953 in Jugendpresse und Schulbüchern. (Katalog zur Ausstellung vom 7.7.-5.9.2003) | 4,- |

Bestellungen richten Sie bitte an:

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
Warschauer Str. 34-38
10243 Berlin
Tel.: 030/29 33 60 33
E-Mail: heinicke@bbf.dipf.de

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Band 9

Redaktion: Peter Dudek, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth
2003. 351 S., Pappband.

Seit Band 5 wird das Jahrbuch gemeinsam von der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung herausgegeben.

Inhalt

I Pädagogik in Diktaturen: Militarismus und Nationalsozialismus

Heinz-Elmar Tenorth

Pädagogik der Gewalt

Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus

Anke Klare

Die Deutschen Heimschulen 1941 – 1945

Zur Gleichschaltung und Verstaatlichung kirchlicher, privater und stiftischer Internatsschulen im Nationalsozialismus

Nobuo Fujikawa

Pädagogik zwischen Rassismus und Vernichtung fremder Kulturen

Die Pädagogik von Sawayanagi Masatarô

Torsten Schwan

Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert?

Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem

II Abhandlungen

Liliane Weissberg

Kein Ort, nirgends. Gedanken zum Berliner jüdischen Salon

Ludwig Boyer

Elementarunterricht zur Zeit der maria-theresianischen Schulreform in Österreich

Einige Quellen und Beiträge zur Realgeschichte

Volker Gedrath

Bürgerliche Sozialreform und Frauenbildung im deutschen Vormärz

Almut Körting

Die Mission der Jugend

Jugendkultur-Aktivismus in der Jugendbewegung

Meike Sophia Baader

Persönlichkeitsbildung als Aufgabe von Schule um 1900

Sabine Andresen

Sozialpädagogische Kindheitskonzepte in der Weimarer Republik

Carl-Ludwig Furck

Das Pädagogische Zentrum in Berlin – eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis

Rückblick auf ein gescheitertes Projekt

III Quelle und Kommentar

Jan Briffaerts/Marc Depaepe/Pierre Kita Kyankenge Masandi

Erziehung und Unterricht in Belgisch-Kongo

IV Diskussion und Kritik

Karin Büchter/Martin Kipp

Historische Berufsbildungsforschung

Positionen, Legitimationen und Profile – ein Lagebericht

V Erinnerung und Reflexion

Stefan Dyroff

Organisation und Erinnerung in Deutschland und Polen am Vorabend des Ersten Weltkrieges

Als Mitherausgeberin kann die BBF den Mitgliedern ihres Förderkreises das Jahrbuch zum vergünstigten Preis anbieten:

20,50 € statt 25,50 €

zu beziehen:

- direkt in der BBF
- bestellen per Telefon: +49 (0) 30.293360-33
- bestellen per Fax: +49 (0) 30.293360-25
- bestellen per E-Mail: ritzi@bbf.dipf.de



FÖRDERKREIS

BIBLIOTHEK FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE FORSCHUNG e. V.

Der Förderkreis Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e. V. (<http://www.bbf.dipf.de/foerder.html>) unterstützt die Ausstellungen und Tagungen der BBF, weiterhin betreibt er Öffentlichkeitsarbeit zugunsten der Bibliothek, z. B. durch die Herausgabe seines Mitteilungsblattes.

Die Mitglieder des Förderkreises erhalten das Mitteilungsblatt frei Haus und werden zu allen Veranstaltungen der BBF eingeladen.

Aufnahmeantrag

Ich beantrage die Aufnahme in den Förderkreis Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e. V.

Name, Vorname:

Anschrift:

.....

Telefon:

Beruf:

Laut Beitragsordnung beträgt der jährliche Beitrag 15,- €, für Rentner, Arbeitslose und Studenten 7,50 €. Als Aufnahmegebühr sind Portokosten in Höhe von 0,55 € zu entrichten.

Erteilung der Einzugsermächtigung

Ich ermächtige Sie widerruflich, von meinem/unserem (Privat)Konto

Nr.bei

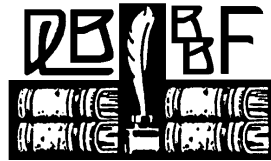
BLZ

den für mich/uns zutreffenden Mitgliedsbeitrag in Höhe von€ einzuziehen.

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift des Antragstellers

(Bitte senden an den Förderkreis Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V., Prof. Dr. Hanno Schmitt, PF 17 11 38, 10203 Berlin.)



dipf